

*Журнал «Научное обозрение. Педагогические науки» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство ПИ № ФС77-57475 ISSN 2500-3402*

**Двухлетний импакт-фактор РИНЦ – 0,629**  
**Пятилетний импакт-фактор РИНЦ – 0,315**

*Учредитель, издательство и редакция:  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

*Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47  
Адрес учредителя: 410056, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56  
Адрес редакции: 410035, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Founder, publisher and edition:  
LLC SPC Academy of Natural History**

**Post address: 105037, Moscow, p.o. box 47**  
**Founder's address: 410056, Saratov region,  
Saratov, 56 Chapaev V.I. str.**  
**Editorial address: 410035, Saratov region,  
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Подписано в печать 31.08.2023  
Дата выхода номера 29.09.2023  
Формат 60×90 1/8*

*Типография  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,  
410035, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Signed in print 31.08.2023**  
**Release date 29.09.2023**  
**Format 60×90 8.1**

**Typography  
LLC SPC «Academy Of Natural History»  
410035, Russia, Saratov region,  
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Доронкина Е.Н.  
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.*

*Распространение по свободной цене  
Тираж 1000 экз. Заказ НО 2023/4  
Подписной индекс в электронном каталоге  
«Почта России»: ПИ565  
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

**Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.**



**М.М. Филиппов (M.M. Philippov)**

С 2014 года издание журнала возобновлено  
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed  
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова  
**Editor in Chief: N.Yu. Stukova**

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)  
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)  
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)  
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)  
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

---

***НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ***

***SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES***

***www.science-education.ru***

***2023 г.***

---



***В журнале представлены научные обзоры,  
статьи проблемного  
и научно-практического характера***

***The issue contains scientific reviews,  
problem and practical scientific articles***

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогические науки

#### СТАТЬИ

ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ОЦЕНКЕ СТУДЕНТОВ <i>Богатырко А.О., Москвина Ю.А., Баатарзоригт Б.</i> .....	5
К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЛОГОПЕДИИ <i>Карпеченко А.С.</i> .....	10
ВОССТАНОВЛЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ФИЗИЧЕСКОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ <i>Пластинина В.Б.</i> .....	16
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ <i>Шлеина Е.С., Большанина Л.В.</i> .....	21
АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЧАСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ОСЛОЖНЕННЫМИ СОЧЕТАННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ <i>Ержолова Ж.А., Бакмаганбетова Б.Н., Жукова А.А., Сакаева А.Н., Боброва В.В.</i> .....	27
ДИСКУССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗРЕШЕНИЯ НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ <i>Михеев С.А.</i> .....	32
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ <i>Ушаков А.А., Сажина Н.М., Окладникова М.Г.</i> .....	38

---

## CONTENTS

### **Pedagogical sciences**

#### **ARTICLES**

THE ROLE OF THE INTERMEDIARY LANGUAGE  
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
IN THE ASSESSMENT OF STUDENTS

*Bogatyрко A.O., Moskvina Yu.A., Baatarzorig B.* ..... 5

ON THE ISSUE OF PRACTICAL PREPARATION OF MASTERS  
FOR RESEARCH ACTIVITIES IN THE FIELD OF SPEECH THERAPY

*Karpechenko A.S.* ..... 10

RESTORATION OF FUNCTIONAL ABILITIES OF STUDENTS  
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

*Plastinina V.B.* ..... 16

DIAGNOSTIC TOOLS FOR THE EXAMINATION  
OF AUDITORY PERCEPTION AND PRONUNCIATION  
OF CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING

*Shleina E.S., Bolshanina L.V.* ..... 21

ANALYSIS OF REGULATORY AND LEGAL ACTS  
OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE SPHERE  
OF EDUCATION IN PART OF SOCIALIZATION OF CHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS COMPLICATED  
WITH COMBINED DISORDERS

*Erzholova Zh.A., Bakmaganbetova B.N., Zhukova A.A., Sakaeva A.N., Bobrova V.V.* ..... 27

DISCUSSION AS A TOOL TO RESOLVE SCIENTIFIC PROBLEMS

*Mikheev S.A.* ..... 32

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE PROCESS  
OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

*Ushakov A.A., Sazhina N.M., Okladnikova M.G.* ..... 38

СТАТЬИ

УДК 372.881.161.1:378

**ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ПРЕПОДАВАНИИ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
В ОЦЕНКЕ СТУДЕНТОВ**

**Богатырко А.О., Москвина Ю.А., Баатарзоригт Б.**

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», Екатеринбург,  
e-mail: arina.bogatyрко@mail.ru, YMoskvina@usurt.ru, skamhereglegch@gmail.com*

Вопрос о роли и применимости языка-посредника в рамках обучения иностранному языку и сейчас является релевантным. Методика преподавания иностранных языков предлагает такие подходы, реализация которых исключает обращение к языку-посреднику, что делает возможным преподавание такому специалисту, который не владеет иностранным языком вовсе. Тем не менее дискуссия о роли языка-посредника на занятиях до сих пор остается актуальной. Обсуждается на данный момент и эффективность обращения к языку-посреднику, если преподавание РКИ ведется в России, где студент «погружен» в среду функционирования изучаемого языка. Актуальность темы исследования обусловлена повышением интереса к изучению русского языка как иностранного, что связано с увеличением количества зарубежных студентов. В связи с этим методика преподавания РКИ постоянно развивается в направлении потребностей современного иностранного студента. Чтобы привлечь учащихся из других стран, российские вузы предлагают программы на английском языке на всех уровнях обучения. Однако выбор программ на английском языке достаточно ограничен. Сложностью для студентов, владеющих только английским языком, является и адаптация в русскоязычном пространстве. Вследствие этого представления методистов о значении языка-посредника могут быть противоположными. Однако важно определить, помогает ли самим студентам язык-посредник. Научная новизна избранной темы заключается в исследовании педагогического потенциала применения языка-посредника при обучении русского языка как иностранного в оценке самих студентов. В результате исследования была выявлена полезность применения языка-посредника в оценке самих иностранных студентов с помощью метода анкетирования.

**Ключевые слова:** язык-посредник, русский язык как иностранный, преподавание РКИ, иностранные студенты, высшая школа

**THE ROLE OF THE INTERMEDIARY LANGUAGE  
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
IN THE ASSESSMENT OF STUDENTS**

**Bogatyрко A.O., Moskvina Yu.A., Baatarzorigt B.**

*Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg,  
e-mail: arina.bogatyрко@mail.ru, YMoskvina@usurt.ru, skamhereglegch@gmail.com*

The question of the role and applicability of the intermediary language in the framework of teaching a foreign language is still relevant today. The methodology of teaching foreign languages offers such approaches, that can be used by a specialist who does not speak a foreign language at all. At the moment, the effectiveness of using an intermediary language is also being discussed if the teaching of Russian as a foreign language is conducted in Russia, where the student is “immersed” in the language environment. The relevance of the research topic is due to the increased interest in the study of Russian as a foreign language, which is associated with an increase in the number of foreign students. In this regard, the methodology of teaching Russian as a foreign language is constantly evolving in the direction of the needs of a modern foreign student. To attract students from other countries, Russian universities offer programs in English at all levels of study. The choice of programs in English is quite limited. The difficulty for students who speak only English is the adaptation in the Russian-speaking space. However, it is important to determine whether the intermediary language helps the students themselves. The scientific novelty of the chosen topic is related to the study of the pedagogical potential of an intermediary language in teaching Russian as a foreign language in the assessment of the students themselves. As a result of the study, the usefulness of using an intermediary language was revealed.

**Keywords:** intermediary language, Russian as a foreign language, teaching Russian as a foreign language, foreign students, higher education

Актуальность темы исследования обусловлена повышением интереса к изучению русского языка как иностранного (РКИ), что связано с увеличением количества зарубежных студентов в Уральском государственном университете путей сообщения. В связи с этим методика преподавания РКИ постоянно развивается в направлении по-

требностей современного иностранного студента. Чтобы привлечь учащихся из других стран, российские вузы предлагают программы на английском языке на всех уровнях обучения. Однако выбор программ на английском языке достаточно ограничен. Сложностью для студентов, владеющих только английским языком, является

и адаптация в русскоязычном пространстве. Приезжая в Россию на срок обучения в 5–6 лет, студент-иностранец должен общаться на русском языке в бытовой коммуникации: за пределами университета такая коммуникация крайне затруднительна без знаний русского языка. Следовательно, перед любым иностранцем рано или поздно встанет проблема изучения русского языка, как бы сложен он ни был. В университетах, обучающих иностранцев, преподавание русского языка как иностранного ведется на двух уровнях: подготовительный факультет, где иностранец изучает русский язык до поступления, и факультатив для совершенствования навыков изучаемого языка после поступления на интересующее направление подготовки [1].

В Уральском государственном университете путей сообщения (УрГУПС) программа на английском языке нет: все иностранные студенты получают образование на русском языке. Уральский государственный университет путей сообщения предлагает широкий выбор направлений подготовки, связанных с работой в системе железнодорожного транспорта: от строительства железных дорог до управления процессами перевозок. Университет предлагает получить и экономическое образование.

Важнейшим вопросом, который стоит перед преподавателем РКИ в Уральском государственном университете путей сообщения, является вопрос о языке-посреднике: следует ли преподавателю его использовать на занятии и, если возможно его применение, в какой степени. На занятиях РКИ в УрГУПС языком-посредником зачастую выступают английский и французский языки. Многие студенты представляют страны Африки, где государственный язык – французский. Английский же, во-первых, является языком международного общения, а во-вторых, обязательный предмет в школьной программе в Средней Азии. В случае со студентами из Средней Азии у студентов и преподавателей нет возможности использовать родной для студентов язык.

Применение языка-посредника может быть эксплицированным (явным) и имплицитным (неявным). Эксплицированное использование подразумевает прямое применение языка-посредника, а имплицитное использование подразумевает, что языком-посредником владеют как преподаватель, так и студент. Имплицитное использование позволяет правильно учитывать влияние навыков родного языка на развитие навыков изучаемого языка. Так преподаватель сможет включить механизм

положительного переноса и сознательно избежать интерференции. Преподаватели РКИ не могут знать все иностранные языки мира. Бывают случаи, когда нет возможности использовать язык-посредник, например, в смешанных группах, где обучаются студенты из разных стран. Однако, когда преподаватель владеет общими сведениями о родном языке учащегося, это содействует его имплицитному использованию, пусть и в малой степени [2].

Теоретической базой исследования послужили публикации как отечественных авторов, так и зарубежных исследователей.

Прежде всего, обратимся к определению термина «язык-посредник». Ведущий исследователь в области теории языка В.А. Виноградов понимает язык-посредник как «контактный язык, язык, функционирующий как средство межнационального или межэтнического общения» (Виноградов). Согласно А.И. Сурыгину, автору монографии «Основы теории обучения на неродном для учащихся языке», языком-посредником принято считать «язык, используемый в процессе обучения как вспомогательное средство коммуникации, которым владеют и обучающийся на неродном языке, и преподаватель» [3, с. 68].

Вопрос о роли языка-посредника релевантен в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, известный русский и советский лингвист Л.В. Щерба высказывается в защиту языка-посредника, считая, что изгнать родной язык из процесса обучения можно, а из голов учащихся нельзя [4].

В 1960-е гг. ряд исследователей внесли положение о необходимости создания пособий с учетом национальности студентов. Однако, в частности, В.Н. Вагнер рекомендует на более продвинутых этапах использование языка-посредника свести к минимуму [5, с. 68].

Обращает на себя внимание статья «Методическая проблематика двуязычья» В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, рассматривающая принципы применения на уроках как родного языка, так и языка-посредника: 1) сравнение изучаемого и родного языка студентов; 2) применение и создание учебных пособий с учетом родного языка; 3) использование родного языка или языка-посредника на занятиях с целью решения организационных задач; 4) адаптация учебных пособий для студентов из разных стран [6, с. 140].

Современные педагоги и лингвисты подчеркивают важность языка-посредника в преподавании русского языка как ино-

странного, поскольку он может использоваться как средство контроля. Однако методист Л.В. Московкин пришел к выводу, что нет идеального способа преподавания иностранного языка, а значит, следует создать свою систему методов и подходов для наиболее эффективного обучения [7].

Л.В. Щерба писал, что можно попытаться исключить родной язык из процесса обучения, но вычеркнуть его из головы учащегося невозможно. Студент – взрослый человек, а не двухлетний ребенок, который переходит в своем развитии от доречевого к наглядно-образному мышлению. Студенты давно успешно усвоили родной язык и физически не способны изучать новый язык опосредованно или без трансляции иностранного языка в родной. До того времени, как учащийся не научится «думать на иностранном языке», он будет переводить, пытаться найти аналогии и параллели с уже известными ему языковыми явлениями. При возникновении языкового контраста можно увидеть положительный перенос и интерференции. В некоторых случаях это сопоставление дает позитивные результаты, но чаще всего приводит к ошибкам. Другой вопрос: можем ли мы, как преподаватели, помочь студентам установить подобные соответствия быстро и правильно [8]. Профессор одного из университетов Вены, Генри Видоусан, пишет о том, что не нужно подавлять желание студентов устанавливать связи с родным языком [9].

Споры о правильности и о возможности использования языка-посредника активно ведутся в рамках обучения любому иностранному языку. Разработаны такие подходы к обучению, при которых применение языка-посредника полностью целенаправленно исключается, и не играет никакой роли, владеет ли преподаватель каким-либо иностранным языком. Авторы статьи придерживаются мнения, что если вы можете использовать язык-посредник, то активно используйте его.

Дискутируя о роли языка-посредника на занятиях РКИ, важно услышать мнение не только исследователей-методистов, но и других участников процесса обучения – самих иностранных студентов. Ведь именно обучающийся, согласно важнейшему принципу современной методики преподавания иностранных языков – антропоцентрическому, является субъектом процесса обучения, его центральным элементом.

Цель исследования – раскрыть сущность понятия «язык-посредник», а также показать его важность в процессе преподавания РКИ, определить полезность при-

менения языка-посредника по оценке самих студентов.

### Материалы и методы исследования

Базой для проведения исследования выступил Уральский государственный университет путей сообщения. В ходе научного исследования были проведены различные диагностики. Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, письменный опрос (анкетирование) и методы формальной логики (анализ, синтез, классификация – сравнение). Анкеты были разработаны авторами исследования. Анкетирование проводилось онлайн, поскольку данная форма анкетирования позволяет быстро и точно обработать полученные ответы и может быть использована в любом месте и в любое время. Важным условием проведения анкетирования являются четкие и понятные формулировки вопросов. В вопросах анкеты не применялись многозначные, нераспространенные, профессиональные термины, а использовались простые формулировки и категоричные ответы. В качестве основного типа вопроса был выбран дихотомический. Дихотомические вопросы предполагают как минимум два противоположных ответа – «да» и «нет». Поэтому подобные вопросы позволяют получить четкое и однозначное мнение респондентов. Но поскольку они требуют однозначного одобрения или неодобрения суждений, то третьим ответом в них может выступать ответ «не знаю» или «затрудняюсь ответить», чтобы обеспечить студентам более полную свободу выбора. Для нашего исследования преимуществом закрытых вопросов является тот факт, что иностранные студенты ничего не забудут и не упустят при ответе. Их ответы легко обрабатывать. Ответы на них не требуют от студентов высокого интеллектуального напряжения и отличного владения русским языком.

В опросе приняли участие 50 студентов первого курса (студенты-иностранцы, изучающие русский язык как иностранный). Все студенты учатся на факультете экономики и управления. 56% студентов, принявших участие в исследовании, были в возрасте 18 лет, 44% студентов – в возрасте 20–21 год. Больше половины опрошенных студентов составляют юноши (65%), а девушки – 35%. Ранее они изучали английский язык. Уровень английского можно оценить как продвинутый. Русский язык они начинают учить с нуля, поэтому уровень русского языка оценивается как элементарный.

### Результаты исследования и их обсуждение

Большинство студентов-иностранцев Уральского государственного университета путей сообщения – представители африканских и азиатских стран. В случае со студентами из Африки, языком-посредником могут выступать французский и английский языки, но со студентами из Средней Азии зачастую такого языка нет.

Группа опрашиваемых студентов была предварительно предупреждена о целях и задачах исследования и сроках его проведения. Студент имел возможность ответить на вопросы в течение трех дней. Для письменного опроса было разработано и составлено пять вопросов с выбором одного варианта ответа. Все студенты самостоятельно отвечали на вопросы, опрос был анонимным.

На первый вопрос – «Использует ли ваш преподаватель при объяснении нового материала язык-посредник?» – 57% всех опрошенных выбрали вариант ответа «Да». 27% ответили «Иногда», и 16% выбрали вариант ответа «Нет». Ответы на данный вопрос позволяют сделать вывод о необходимости использования языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному и обязательного владения необходимым иностранным языком преподавателей.

Второй вопрос звучал следующим образом: «Какой язык-посредник, французский или английский, использует преподаватель чаще всего в ходе занятий?» Мнения студентов разделились поровну, по 50%.

Третий вопрос: «Хотелось бы вам, чтобы занятия велись полностью на русском языке или с использованием языка-посредника?». 100% всех опрошенных студентов хотели бы пользоваться языком-посредником на занятиях. Результаты данных ответов помогают понять, что студенты-иностранцы осознанно используют язык-посредник при овладении русским языком. Переводят изучаемый материал или сравнивают его с похожими явлениями в родном языке (или в английском языке как языке-посреднике).

Формулировка четвертого вопроса следующая: «Как вы считаете, у вас достаточный уровень владения английским и французским языками, чтобы преподаватель мог его использовать в качестве языка-посредника на занятиях?» 73% опрошенных оценили свой уровень владения иностранным языком как А1, оставшиеся студенты определили свой уровень как В1.

Последний, пятый вопрос звучал так: «Помогает ли вам язык-посредник на заня-

тиях по русскому языку как иностранному?» 91% всех опрошенных студентов выбрали вариант ответа «Да». Ответы на данный вопрос помогают понять, что необходимо использовать язык-посредник и проводить сравнительно-сопоставительный анализ языковых явлений на занятиях.

Таким образом, теоретический анализ методической и педагогической литературы дает возможность сделать вывод, что вопрос о значении языка-посредника на занятиях актуален и до конца не изучен. Анкетирование помогает понять, как иностранные студенты оценивают применение языка-посредника при изучении ими русского языка.

### Заключение

Результаты проведенного опроса и практический опыт работы в данных группах позволяют сделать вывод, что использование языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному – необходимый шаг для овладения знаниями, умениями и навыками для успешной коммуникации.

Также можно сделать вывод, что хорошее владение иностранным языком становится необходимым профессиональным навыком для преподавателей, работающих в данных группах. Использование языка-посредника дает возможность проводить сравнительный анализ языковых реалий и помогает в формировании коммуникативной компетенции. Необходимо создавать и разрабатывать новые пособия и УМК, главной задачей которых будет сравнительно-сопоставительный анализ языковых явлений в родном и изучаемом языке. В связи с возрастающим числом иностранных студентов в России вопрос правильности использования языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному является актуальным и требует дальнейшего исследования.

На основе результатов опроса, проведенного среди иностранных студентов, было выявлено, что студенты считают язык-посредник одним из важнейших методов для получения базового уровня русского языка. В данный период в УрГУПС на курсе русского языка всеобщим (языком-посредником) считается английский язык, даже во всех вузах, где учатся студенты из-за рубежа, при объяснении нового материала. В дальнейшем необходимо изучать русский язык и получать образование на том же языке, чтобы отлично окончить университет. К тому же большинство студентов из Африки хотели бы остаться в России после окончания университета, при предложении хорошей работы.

Старательно изучая русский язык, возможно достигнуть отличных успехов в университете. Для этого от студента и преподавателя, обучающего студентов базовой коммуникации, требуется время и хорошая система подготовки.

#### Список литературы

1. Адашкевич И.В., Кислик Н.В. Язык-посредник на занятиях по РКИ // Карповские научные чтения. 2016. № 10. С. 149–152.
2. Корженевич Ю.В. Понятие о языке-посреднике и его значении в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2019. № 1. С. 40–47.
3. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
4. Колосова Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без исполь-

зования языка-посредника на начальном этапе // Агроинженерия. 2014. № 1. С. 138–141.

5. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2014. 312 с.

6. Московкин Л.В., Шукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с.

7. Фильцова М.С. Использование языка-посредника в обучении русскому языку студентов English Media // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Международ. науч. конф. (Краснодар, февраль 2017 г.). Краснодар: Издательство Новация, 2017. С. 97–99.

8. Осинцева-Раевская Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 96–102.

9. Стародумов, И. В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. 2018. № 40 (226). [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/226/52843/> (дата обращения: 27.06.2023).

УДК 378.147

## К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЛОГОПЕДИИ

Карпеченко А.С.

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга,  
e-mail: za40rus@rambler.r*

В работе представлены результаты анкетирования магистрантов-первокурсников, согласно которому 24% из них считают, что магистратура является стартовой площадкой для дальнейшего выбора карьеры исследователя. Анализ, систематизация и обобщение работ, посвященных заявленной проблеме, позволяют сделать вывод о том, что исследователей волнуют следующие вопросы, связанные с магистратурой: востребованность программ магистратуры; готовность студентов к освоению программ магистратуры; проектирование образовательных программ магистратуры; реализация магистерских программ; эффективность магистерских программ; содержание магистерских программ. Особое внимание уделяется организации научно-исследовательской деятельности магистрантов. В статье представлен практический опыт подготовки магистрантов на базе КГУ им. К.Э. Циолковского по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование магистерская программа «Актуальные аспекты теоретической и прикладной логопедии». Высказывается точка зрения о том, что учебный план магистров должен содержать дисциплины, направленные на формирование способности к планированию и проведению научных исследований в области профессиональной деятельности, в частности дисциплины «Методология и методы научного исследования и проектирования», «Современные проблемы науки и образования». В рамках исследования делается вывод о том, что содержательное наполнение дисциплин, направленных на формирование профессиональной компетенции, связанной с планированием и проведением научных исследований в области профессиональной деятельности, в достаточной степени представлено учебниками и учебными пособиями. Вместе с тем открытым для обсуждения остается вопрос о формах и методах реализации таких дисциплин. В работе высказывается точка зрения о том, что наиболее эффективными являются интерактивные формы и задания как наиболее интересные и результативные. Приведены примеры таких форм и заданий.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, интерактивные формы

## ON THE ISSUE OF PRACTICAL PREPARATION OF MASTERS FOR RESEARCH ACTIVITIES IN THE FIELD OF SPEECH THERAPY

Karpchenko A.S.

*kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga,  
e-mail: za40rus@rambler.ru*

The paper presents the results of a survey of first-year undergraduates, according to which 24% believe that a master's degree is a launching pad for further career choice of a researcher. Analysis, systematization and generalization of works devoted to the stated problem allows us to conclude that researchers are concerned about the following issues related to the master's degree: the demand for master's degree programs; students' readiness to master master's degree programs; design of master's degree educational programs; implementation of master's programs; effectiveness of master's programs; content of master's programs. Special attention is paid to the organization of research activities of undergraduates. The article presents the practical experience of training undergraduates on the basis of K. E. Tsiolkovsky KSU in the field of Special (defectological) education Master's program «Actual aspects of theoretical and applied speech therapy». The point of view is expressed that the master's curriculum should contain disciplines aimed at developing the ability to plan and conduct scientific research in the field of professional activity, in particular the disciplines «Methodology and methods of scientific research and design», «Modern problems of science and education». The study concludes that the content content of disciplines aimed at the formation of professional competence related to the planning and conduct of scientific research in the field of professional activity is sufficiently represented by textbooks and teaching aids. At the same time, the question of the forms and methods of implementation of such disciplines remains open for discussion. The paper expresses the point of view that interactive forms and tasks are the most effective as the most interesting and effective. Examples of such forms and tasks are given.

**Keywords:** research activity, interactive forms

Современная система образования в России находится на предреформационном этапе, связанном с возможной отменой принципов Болонской системы в высшем образовании. Создание и реализация собственной образовательной политики, ключевой повесткой которой служит соответствие целям и задачам, стоящим перед нашим госу-

дарством, являются единственно верным целевым ориентиром новой системы, которая должна включить в себя все лучшее, что сохранила отечественная система образования в разные периоды своего развития. На реализацию указанной задачи необходимо обращать внимание, в том числе, при проектировании магистерских программ.

Вместе с тем программы магистратуры должны быть привлекательны для абитуриентов, а для этого будущие магистранты должны владеть информацией о целевом назначении, содержании и особенностях реализации конкретной магистерской программы.

Проводимое на протяжении двух лет анкетирование магистратов 1-го курса, направленное на выявление мотивов поступления, в качестве основных позволило выделить следующие мотивы: 32% магистрантов полагают, что получение диплома магистра позволит им успешно реализовать свою карьерную стратегию, 23% связывают поступление в магистратуру со своим личностным и профессиональным развитием, 21% размаривают обучение в магистратуре как возможность общения с ведущими специалистами в конкретной предметной области и установления профессиональных контактов, 24% считают, что магистратура является стартовой площадкой для дальнейшего выбора карьеры исследователя.

Таким образом, вопрос организации практической подготовки магистров к научно-исследовательской деятельности видится нам весьма актуальным, что и определило цель нашей работы.

В настоящем исследовании рассмотрены вопросы практической подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности в области логопедии.

#### **Материалы и методы исследования**

В качестве первичного материала исследования выступили теоретические и практические работы, посвященные вопросам подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности.

Используемые в рамках данной работы методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы; концептуальный и содержательный анализ диссертационных работ, посвященных проблеме практической подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности; обобщение педагогического опыта.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Анализ научных публикаций, посвященных проблеме исследования, их систематизация и обобщение позволяют сделать вывод о том, что теоретиков и практиков в отечественном образовании волнуют следующие вопросы, связанные с магистратурой:

1) востребованность программ магистратуры, в том числе по экономике (К.Ю. Баграуни [1]), по педагогике (Н.И. Чуркина [2]), по техносферной безопасности (Д.А. Бе-

режнов, [3]), в области оценочной деятельности [4] и др.;

2) готовность студентов к освоению программ магистратуры (А.В. Закрепина, Е.А. Шилова, Е.А. Стребелева [5] и др.);

3) проектирование образовательных программ магистратуры. Процесс проектирования образовательных программ рассматривается в следующих аспектах: в условиях взаимодействия со стейкхолдерами (П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, В.Н. Феофанов, Е.И. Дубровинская, Н.П. Константинова [6] и др.); в использовании методологии «Тюнинг» при разработке программы (Н.Н. Никулина, С.В. Березина, М.Е. Шашкина, Н.Д. Эриашвили [7], И.Ф. Игропуло, И.С. Сёмина, Ю.В. Сорокопуд, В.К. Шаповалов [8]); в реализации междисциплинарного (А.А. Бессолицын [9]), практико-ориентированного подходов (С.Г. Грищенко, Н.Н. Кисель, А.И. Панычев, В.Т. Лобач [10]); с использованием форсайт-технологий (И.А. Майер, И.П. Селезнева, Ю.В. Лукиных [11]) и др.;

4) реализация магистерских программ. В рамках указанного направления рассматривается опыт реализации программ магистратуры в сетевой форме (Е.А. Жданова, О.М. Крайник [12], С.В. Панькова, О.А. Серова, А.А. Серебрякова [13], Н.М. Федорова [14]); в рамках международного сотрудничества (О. Трофименко [15]); с привлечением работодателей (А.С. Кривоногова, Т.Б. Соколова [16]); с использованием имитационно-моделирующих технологий (Т.В. Клеветова, С.А. Комиссарова [17]); в рамках модели перевернутого обучения и квази-профессиональной образовательной среды (И.А. Майер [18], И.П. Селезнева [19]); с точки зрения экспериментального «зонтичного» формата магистерской программы (Л.В. Капилевич, В.В. Гузырь [20]); в ракурсе практико-ориентированного подхода (Н.Ф. Усынина [21]) и др.;

5) эффективность магистерских программ (Л.В. Скорова [22], В.П. Игнатъев, Л.Ф. Варламова [23], М.А. Восканян, А.Г. Галстян [24] др.);

6) содержание магистерских программ рассматривают с разных точек зрения: на основе модульного (Д.Г. Мирошин, Н.В. Бородин [25]) и концептуального (Е.И. Мычко, Е.В. Потменская [26]) подходов; во взаимосвязи инноваций и традиций (Р.Ф. Байбеков, С.Л. Белопухов, М.В. Григорьева [27]), с учетом региональной политики в сфере образования (Л.Н. Чиркова, М.В. Чиркова [28]) и др.

Автор разделяет изложенную в работах В.А. Радикорской, О.А. Селиховой, Е.А. Се-

меновой, Е.Б. Захаровой [29], Е.А. Ивановой, Т.К. Платоновой [30] точку зрения о том, что научно-исследовательская деятельность выступает одним из ведущих типов деятельности магистранта в содержании магистерских программ. Необходимо отметить, что содержание и структура научно-исследовательской деятельности магистрантов существенно отличаются от исследовательской деятельности бакалавра.

Е.А. Иванова, Т.К. Платонова полагают, что практика приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности начала складываться еще в XIX веке [30]. Анализ источников, рассматривающих процесс становления научно-исследовательской деятельности студентов, позволяет выделить 4 (Е.А. Иванова, Т.К. Платонова [30]), 6 (М.В. Самойлова [31]), 7 (Е.А. Худоренко [32]) этапы ее становления и развития. Непрерывно на исчерпывающий анализ данного процесса, можно отметить попеременное угасание и развитие интереса к этому процессу. Современному этапу присущ всплеск интереса, характеризующийся нормативным закреплением статуса научно-исследовательской деятельности студентов.

В значительном пуле исследований, посвященных содержанию магистерских программ, отдельно можно выделить работы, рассматривающие различные аспекты организации научно-исследовательской деятельности магистрантов. Анализируя работы по заявленной проблематике, можно сделать вывод о том, что авторов волнуют общетеоретические и методологические аспекты организации и координирования научно-исследовательской работы магистров (Н.А. Ярыгина [33] и др.), в том числе в условиях информационно-коммуникационной среды (Г.П. Джалалова, Т.Г. Везиров [34] и др.), предлагаются формы научно-исследовательской работы магистрантов, среди которых научно-исследовательский семинар (С.А. Кленикова, М.А. Мусатова, Е.А. Антропова [35]), использование интерактивных форм обучения (Г.М. Жилиякова, В.А. Ачитуев [36]), потенциал технологий «письмо и мышление» и «фрирайтинг» (А.М. Трещев [37]) и др.

Е.А. Иванова, Т.К. Платонова со ссылкой на работы В.А. Чупиной, О.А. Федоренко [38] пишут, что «научно-исследовательская деятельность по своей структуре представляется целеполагающими действиями, позволяющими сформулировать основную совокупность решаемых дидактических задач:

– восприятие объекта в понимании смысла осваиваемой деятельности, раскры-

вая ее психические процессы, его описания личностными знаниями, систематизация знаний в реализации педагогических способностей. Итогом совершения данного действия является выявление, актуализация возможности более полного описания объекта деятельности;

– проектирование механизмов поиска методов анализа и преобразования предмета научно-исследовательской деятельности. Результатом выполнения конкретно поставленных дидактических задач выступает планирование процесса преобразования предмета собственной деятельности на основе осмысления его с позиции создания совокупности дидактических и методических задач;

– планирование методологии в выявлении научных подходов анализа предмета исследования. Основным результатом названного действия выступает согласованность обоснованных методов предстоящей работы с методологией психолого-педагогического исследования;

– содержательное преобразование предмета собственного исследования через созданные способы выполнения спланированного действия по реализации предмета деятельности. Результатом выступает созданная и реализованная система средств (способы, алгоритмы, методики, технологии) и представление содержательного описания механизма действия с объектом исследования;

– рефлексивно-оценочное действие полученного результата, т.е. анализ нового состояния субъекта через реализацию выбранной совокупности средств.

Результатом выполнения данного действия становится оценка статуса полученного результата (соответствие – несоответствие заданному состоянию) и поиск иных способов решения принятого плана реализации, а может быть продолжен анализ ранее выполненных действий».

Автор поддерживает мнение З.М. Большаковой, М.Д. Даммер, Н.Н. Тулькибаевой, которые полагают, что «значительную роль в формировании способности к исследовательской деятельности играет структура учебного плана, наличие в нем дисциплин, обеспечивающих подготовку названного специалиста» [39].

Практический опыт подготовки магистрантов на базе КГУ им. К.Э. Циолковского по магистерской программе «Актуальные аспекты теоретической и прикладной логопедии» показывает, что студенты изучают ряд дисциплин, среди которых «Современные проблемы науки и образования», «Ме-

тодология и методы научного исследования и проектирования» и иные, освоение которых призвано сформировать основу будущей научно-исследовательской деятельности в области логопедии. Учебный план подготовки магистров направлен, в том числе, на формирование профессиональной компетенции «Способен к планированию и проведению научных исследований в области профессиональной деятельности».

Анализ научной литературы, посвященной вопросам научно-исследовательской деятельности магистрантов, позволяет сделать следующие выводы:

1) содержательное наполнение дисциплин, направленных на формирование профессиональной компетенции, связанной с планированием и проведением научных исследований в области профессиональной деятельности, в достаточной степени представлено учебниками и учебными пособиями;

2) открытым для обсуждения остается вопрос о формах и методах реализации таких дисциплин.

Автор разделяет точку зрения Г.М. Жиляковой, В.А. Ачитугева, которые предлагают использовать интерактивные формы и задания при изучении дисциплин «Современные проблемы науки и образования», «Методология и методы научного исследования и проектирования» как наиболее интересные и результативные.

Приведем примеры некоторых заданий с использованием таких форм в работе. Студентам предлагается выполнять задания в мини-группах численностью не более 3–4 человек.

1. Проанализируйте полученные тексты. Имеются ли сходства и различия между принципами научного исследования у разных авторов? Сформулируйте эти сходства и отличия. В качестве источников в данном задании выступают работы В.И. Загвязинского, Р. Атаханова, Н.М. Борытко, А.В. Модожавенко, И.А. Соловцова, Л.Н. Мартюшова. Предложите не менее 2 принципов, сформулированных самостоятельно.

2. Используя дополнительную литературу, периодические издания, приведите примеры фундаментальных, прикладных педагогических исследований, исследований-разработок. Обоснуйте свою точку зрения.

3. На какие вопросы необходимо было бы ответить для того, чтобы сформулировать основные характеристики научного исследования: проблема и ее актуальность, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, оценка

научной новизны, теоретической значимости и практической ценности полученных результатов.

Работа с авторефератами. Проанализируйте полученные авторефераты.

– Какие еще аспекты указанного объекта исследования можно выделить?

– Установите наличие и/или отсутствие в автореферате проблемы и ее актуальность, темы, объекта, предмета, цели, задачи, гипотезы защищаемых положений, оценки научной новизны, теоретической значимости и практической ценности полученных результатов.

– Сформулируйте тему научного исследования, исходя из предлагаемой цели.

– Сформулируйте цель научного исследования по предлагаемой теме.

– Определите цель научного исследования, если известны конкретные методологические понятия: тема, объект, предмет.

– Выделите предположительный предмет (или предметы) изучения в приведенных темах.

– Сформулируйте тему и объект исследования, в котором выделен предмет.

– Сформулируйте тему, цель, если известны объект и предмет педагогического исследования.

4. В.И. Загвязинский выделяет четыре группы исследовательских задач: диагностическая, теоретико-моделирующая, опытно-экспериментальная, прикладная. Проанализируйте авторефераты диссертаций. Соответствуют ли задачи, сформулированные исследователями, группам задач, выделенных авторами?

5. Обсуждая результаты оформления научного труда, студенты работают над оформлением списка литературы для научной работы согласно требованиям ГОСТ Р 7.0.100–2018. Для организации работы над подобными заданиями студентам предлагается информация о статьях, авторефератах и текстах диссертаций, учебных пособиях, электронных и других ресурсах, представленная в виде произвольного описания. При подборе источников для заданий рекомендуется использовать литературу, связанную со сферой деятельности будущего магистра.

Необходимо отметить, что преподавание курса «Методология научного исследования и проектирования» в рамках отдельной общей дисциплины должно предполагать сочетание лекционного курса с семинарскими и практическими занятиями, а также с управляемой самостоятельной работой. Положительным можно считать опыт взаимодействия магистров 1-х курсов

с научными руководителями магистерских работ в рамках самостоятельной работы по дисциплине. Параллельно с проведением практических занятий студенты для самостоятельной работы получают задания, направленные на подготовку методологического аппарата исследования и подбор диагностических методик для эмпирической части. Обязательным условием является согласование с научным руководителем.

### Выводы

Анализ исследований и научных публикаций, посвященных проблеме исследования, позволяет сделать следующие выводы:

1) вопрос о целевом назначении, процессе проектирования и реализации, содержании и эффективности магистерских программ в отечественном образовании является нерешенным;

2) одной из ключевых компонент магистерского образования является его научно-исследовательская компонента.

### Список литературы

- Багратуни К.Ю. Проблемы востребованности магистратуры по направлению «Экономика» // Финансовая экономика. 2020. № 6. С. 339-343.
- Чуркина Н.И. Нужна ли современному образованию педагогическая магистратура? // Горизонты образования: Материалы II Международной научно-практической конференции, Омск, 22–23 апреля 2021 года / Отв. редактор Н.В. Чекалева. Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 2021. С. 208-211.
- Бережнов Д.А., Борисов А.И. Анализ востребованности магистерской программы по техносферной безопасности (на примере Горного института СВФУ) // Глобальный научный потенциал. 2022. № 5(134). С. 10-13.
- Балтин В.Э. Анализ привлекательности обучения в магистратуре в области оценочной деятельности // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 23–25 января 2020 года. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2020. С. 2355-2358.
- Закрепина А.В., Шилова Е.А., Стребелева Е.А. Изучение теоретико-методологической готовности студентов-дефектологов к овладению магистерским уровнем образования // Интеграция образования. 2021. №1 (102). С. 159-179.
- Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Феофанов В.Н., Дубровинская Е.И., Константинова Н.П., Грудева М.И. Проектирование магистерской программы логопедического образования в условиях взаимодействия со стейкхолдерами // Перспективы науки и образования. 2021. №6 (54). С. 155-171.
- Никулина Н.Н., Березина С.В., Шашкина М.Е., Эриашвили Н.Д. Использование методологии «Тюнинг» при разработке магистерской программы // Вестник экономической безопасности. 2016. № 2. С. 315-322.
- Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию // Вестник университета. 2014. № 2. С. 235-238.
- Бессолицын А.А. Междисциплинарный подход к разработке магистерской программы по экономической истории // Экономическая история. 2016. № 3 (34). С. 25-27.
- Грищенко С.Г., Кисель Н.Н., Панычев А.И., Лобач В.Т. Практико-ориентированный подход к разработке Магистерских программ по направлению «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2013. Т. 2, № 2. С. 16-17.
- Майер И.А., Селезнева И.П., Лукиных Ю.В. Использование форсайт-технологий при проектировании и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 1(51). С. 64-71.
- Жданова Е.А., Крайник О.М. Опыты разработки и внедрения образовательных программ в сетевой форме научно-образовательного центра «Большой Алтай» // Мир науки, культуры, образования. 2021. №6 (91). С. 254-257.
- Панькова С.В., Серова О.А., Серебрякова А.А. Сетевая образовательная программа как основа инновационного развития университета: организационно-правовые вопросы // Право и государство: теория и практика. 2020. №10 (190). С. 28-29.
- Федорова Н.М. Сетевая магистерская программа: замысел, реализация, социальные эффекты // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. № 177. С. 114-119.
- Радикорская В.А., Селихова О.А., Семенова Е.А., Захарова Е.Б. Научно-исследовательская работа – ключевой вид деятельности магистрантов // Агропромышленный комплекс: проблемы и перспективы развития: тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции, Благовещенск, 17 апреля 2019 года. Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2019. С. 171.
- Кривоногова А.С., Соколова Т.Б. Взаимодействие образовательных учреждений с работодателями в условиях реализации программ магистратуры // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 10-14.
- Комиссарова С.А., Клеветова Т.В. Имитационно-моделирующие технологии в условиях реализации практико-ориентированной подготовки магистров направления «Педагогическое образование» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 4(108). С. 50-54.
- Майер И.А., Селезнева И.П. Магистерские программы в сфере иноязычного образования: моделирование квазипрофессиональной образовательной среды // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 3(53). С. 93-103.
- Майер И.А., Селезнева И.П. Модель перевернутого обучения в подготовке магистров в сфере иноязычного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. №4 (46). С. 55-63.
- Капилевич Л.В., Гузырь В.В. Экспериментальный «зонтичный» формат магистерской программы «Инжиниринг реабилитационных и вспомогательных технологий» // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 426. С. 229-233.
- Усынина Н.Ф. Практико-ориентированный подход к реализации магистерской программы «менеджмент в образовании» в условиях классического университета // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5, № 1(14). С. 32-34.
- Скорова Л.В. К вопросу об оценке эффективности магистерских программ // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы 3й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 16–18 октября 2018 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2018. С. 876-881.
- Игнатъев В.П., Варламова Л.Ф. Мониторинг эффективности реализации магистерских программ // Высшее образование в России. 2019. С. 111-118.
- Восканян М.А., Галстян А.Г. Оценка эффективности магистерской образовательной программы (на примере МОП

- по специальности «Финансовая экономика», РАУ // Экономика счастья в формате ABLE: искусство, бизнес, право, экономика: Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 27–28 ноября 2018 года / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Уральский институт управления – филиал. Екатеринбург: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2018. С. 24-25.
25. Бородина Н.В., Мирошин Д.Г. Модульный подход к формированию содержания магистерской программы «Инженерная педагогика» // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18–20 апреля 2017 года. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. С. 49-51.
26. Мычко Е.И., Потменская Е.В. Концептуальные подходы к проектированию программ подготовки магистров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 3(41). С. 54-58.
27. Байбеков Р.Ф., Белопухов С.Л., Григорьева М.В. Взаимосвязь инноваций и традиций как основа содержания магистерской программы «Химико-токсикологический анализ объектов агросферы» // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции, Тюмень, 14 марта 2020 года. Тюмень: ООО «ОМЕГА САЙНС», 2020. С. 107-109.
28. Чиркова Л.Н., Глотова А.Г. К вопросу о проектировании содержания вузовских учебных дисциплин с учетом региональной политики в сфере образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. № 11. С. 145-152.
29. Трофименко О. Опыт международного сотрудничества при реализации магистерских программ // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 46-49.
30. Иванова Е.А., Платонова Т.К. Специфика научно-исследовательской деятельности обучающихся на различных уровнях образования // Вестник РГЭУ РИНХ. 2021. № 2 (74). С. 103-109.
31. Самойлова М.В. Ретроспективный анализ организации исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2017. № 1 (55). С. 74–79.
32. Худоренко Е.А. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях России и проблемы ее современного состояния // Статистика и экономика. 2011. № 4. С. 6-10.
33. Ярыгина Н.А. Общетеоретические и методологические аспекты организации и координирования научно-исследовательской работы магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4(21). С. 443-446.
34. Джалалова Г.П., Везиров Т.Г. Информационно-коммуникационная среда как средство организации исследовательской деятельности будущих магистров педагогического образования // Концепт. 2016. № Т11. С. 151-155.
35. Кленикова С.А., Мусатова М.А., Антропова Е.А. Методологические основы организации научно-исследовательского семинара как одной из ключевых форм научно-исследовательской работы магистрантов // Вестник ТГУ. 2017. № 6 (170). С. 27-31.
36. Жилыкова Г.М., Ачитуев В.А. Использование интерактивных форм обучения при проведении занятий по дисциплине «Методология и методика научного исследования» // Аграрное образование в условиях модернизации и инновационного развития АПК России: материалы всероссийской (национальной) научно-методической конференции, Улан-Удэ, 24 апреля 2020 года. Улан-Удэ: Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В.Р. Филиппова, 2020. С. 124-126.
37. Трешев А.М. Потенциал технологий «письмо и мышление» и «фрирайтинг» при освоении будущими магистрами педагогики дисциплины «Методология и методы научного исследования» // Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 26 ноября 2021 года. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2021. С. 133-136.
38. Чупина В.А., Федоренко О.А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография. Екатеринбург: РГППУ, 2019. 200 с.
39. Большакова З.М., Даммер М.Д., Тулькибаева Н.Н. Практика реализации научно-исследовательской деятельности в условиях магистратуры // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. № 6 (159). С. 56-72.

УДК 376.42

## ВОССТАНОВЛЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ФИЗИЧЕСКОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Пластинина В.Б.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», Киров, e-mail: v.b.plastinina@mail.ru

Цель исследования – изучить влияние комплекса дыхательных упражнений на функциональное состояние обучающихся с различными нарушениями интеллектуального развития. В статье изучена проблема интеллектуального развития обучающихся данной категории, определены средства и методы, методические приемы и принципы работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, разработан комплекс упражнений, который, как предполагается, улучшит функциональные способности обучающихся с дефектами интеллекта и в итоге способствует улучшению состояния их здоровья в целом. В статье также приведено обоснование предложенного комплекса дыхательных упражнений. Педагогический эксперимент продолжался 10 месяцев, в нем приняли участие дети 9–10 лет с самыми разными особенностями развития коррекционной группы на базе школы № 27 г. Кирова. Занятия проводились два раза в неделю по 40 мин каждое. Анализ и оценка физического здоровья каждого ребенка в указанный период проводились с использованием двух тестов: «Индекс Робинсона» и «Индекс Скибинского». В результате исследования установлено положительное влияние дыхательных упражнений и подтверждена их эффективность в укреплении сердечно-сосудистой и дыхательной систем детей с особенностями развития. Если на занятиях по физической культуре с детьми, имеющими отклонения в развитии, систематически выполнять предложенный комплекс дыхательных упражнений, то показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем таких детей значительно улучшатся.

**Ключевые слова:** интеллектуальные способности, адаптивная физическая культура, дыхательная гимнастика, здоровье, физические аномалии, нарушения интеллекта, профилактика заболеваний, функциональные возможности

## RESTORATION OF FUNCTIONAL ABILITIES OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Plastinina V.B.

Vyatka State University, Kirov, e-mail: v.b.plastinina@mail.ru

The aim of the study is to study the effect of a complex of breathing exercises on the functional state of students with various intellectual disabilities. The article examines the problem of intellectual development of students of this category, identifies tools and methods, methodological techniques and principles of working with students with intellectual disabilities, developed a set of exercises that are supposed to improve the functional abilities of students with intellectual disabilities and, as a result, contribute to improving health in general. The article also provides a justification for the proposed set of breathing exercises. The pedagogical experiment lasted for 10 months, in which children of 9-10 years of age of the correction group with a variety of developmental features took part, on the basis of school No. 27 in Kirov. Classes were held twice a week for 40 minutes each. The analysis and assessment of the physical health of each child in the specified period was carried out using two tests: "Robinson Index" and "Skibinsky Index". Conclusions: As a result of the study, the positive effect of breathing exercises was established and their effectiveness in strengthening the cardiovascular and respiratory systems of children with developmental disabilities was confirmed. If the proposed set of breathing exercises is systematically performed in physical education classes with children with developmental disabilities, then the indicators of the cardiovascular and respiratory systems of such children will significantly improve.

**Keywords:** intellectual abilities, adaptive physical culture, respiratory gymnastics, health, physical anomalies, intellectual disabilities, disease prevention, functional capabilities

В России, как и за рубежом, актуальна тема здоровья, в том числе физического развития и функциональных отклонений. В мире на сегодняшний день по данным ВОЗ насчитывается 2% людей с нарушениями интеллекта, в том числе в России это около 1 млн чел. По мнению экспертов, в ближайшие годы отмеченная выше тенденция сохранится, так как наблюдается увеличение частоты рождения детей с физическими патологиями, дефектами интеллекта и другими заболеваниями [1]. Данное обстоятельство требует создания условий, которые позволили бы скорректировать обучение и социализацию таких детей.

При этом без преувеличения можно сказать, что первую роль здесь играет процесс физического воспитания, занятия физической культурой, соблюдение режима сна и бодрствования и, как следствие, улучшение здоровья в целом. Содержание занятий в группах с детьми с нарушениями интеллекта зависит не только от стандартных программ, но и от индивидуального подхода и энтузиазма специалиста. К сожалению, никакой публикации или учебником не привьешь специалисту, учителю те личностные качества, которые, кроме всего прочего, позволили бы достичь положительных результатов. Однако необ-

ходимо обратить внимание, как на одно из слагаемых успеха, на инструментарий в данном вопросе. Чтобы увеличить шансы на успех, повысить результативность восстановительных процессов в организме человека, предлагается комплекс упражнений, который позволит скорректировать, оптимизировать и (или) даже восстановить функциональные способности обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Ввиду доступности разработанного комплекса также применим и с целью профилактики нарушений в состоянии здоровья.

Цель исследования – изучить влияние комплекса дыхательных упражнений на функциональное состояние обучающихся с различными нарушениями интеллектуального развития.

#### **Материалы и методы исследования**

Предмет исследования: Комплекс дыхательных упражнений для обучающихся с интеллектуальной отсталостью на занятиях по адаптивной физической культуре.

Объект исследования: Процесс адаптивного физического воспитания у обучающихся с нарушением интеллектуального развития.

Гипотеза исследования: Предполагается, что дыхательные упражнения позволят повысить уровень функциональных возможностей.

Методы исследования:

- 1) анализ литературы по исследуемой проблеме;
- 2) педагогическое тестирование и наблюдение;
- 3) методы математической обработки результатов исследования;
- 4) анализ медицинских показаний.

#### *Характеристика обучающихся с интеллектуальными нарушениями*

Интеллектуальные нарушения – это нарушения познавательной деятельности вследствие органического поражения центральной нервной системы. Ее видимой особенностью является недоразвитие наиболее дифференцированных молодых функций мозга и относительная сохранность более старых. Умственные аномалии имеют множество проявлений, которые обусловлены врожденными и приобретенными причинами, в том числе и неблагоприятными условиями воспитания, которые могут усилить данный дефект [2].

На данный момент известны четыре степени снижения интеллекта:

1. Легкая степень – это 75% от общего количества людей с умственной аномали-

ей. Такие люди слабее здоровых людей, часто болеют. Словарный запас меньше, чем у здоровых людей, однако они способны создавать семьи, трудоустраиваться и иметь детей.

2. Умеренная степень – часто значительно нарушено звукопроизношение, страдает моторика, память, внимание, мышление, коммуникативная функция речи. Они нуждаются в опеке, хотя могут выполнять простейший обслуживающий труд, брать на дом работу, не требующую специальной квалификации.

3. Тяжелая степень – грубые нарушения восприятия, памяти, усвоения элементарных навыков самообслуживания делает таких людей практически необучаемыми. Значительные нарушения при движении пальцев рук, чаще это недоразвитие скелета, внутренних органов или кожи. В данном случае это только опека, однако даже такие люди могут воспитываться в домашних условиях.

4. Глубокая степень – неадекватная реакция на окружение, сильное нарушение памяти, мышления и других психических процессов, а также моторики, большинство больших нуждаются в постоянной опеке.

Таким образом, умственные аномалии – это поражение не только интеллектуальных способностей, но и эмоций, поведения и физического развития [3, с. 107, 108].

#### *Особенности психического и физического развития*

Для психики обучающихся с задержкой умственного развития характерно стойкое нарушение познавательной функции, неумение анализировать, обобщать, мыслить, замедленное восприятие, слабое развитие речевой функции, памяти, поэтому каждое упражнение необходимо повторять несколько раз, неустойчивое внимание, страдают волевые процессы, нестабильность эмоций. Проблема недоразвития интеллектуальных способностей оказывает значительное влияние на физическое развитие и обучаемость обучающихся. Замедленный темп двигательных функций характерен для людей с психомоторными нарушениями. Движения медленные, отсутствуют «тонкие» движения пальцев и рук, нет согласованности действий и их дифференцирования, характерно отставание физических навыков, что способствует развитию гипокинезии, а это, в свою очередь, ведет к снижению иммунитета, человек чаще болеет. Следует отметить, что 90% детей с умственными нарушениями страдают и от проблем физического недоразвития и низкого уровня физической подготовки [4].

Таким образом, доказано, что интеллектуальные нарушения считаются необратимым явлением, но в то же время нельзя утверждать, что они не поддаются коррекции.

*Адаптивная физическая культура  
как средство коррекции  
функциональных способностей людей  
с интеллектуальными нарушениями*

В данном случае большое значение имеет целенаправленное воздействие на недостатки моторных движений и укрепление организма обучающихся. Доктор педагогических наук В.М. Мозговой систематизировал и обобщил изучаемый вопрос и достаточно подробно охарактеризовал современный подход к физическому воспитанию интеллектуально слабых людей. По мнению автора, коррекция физического воспитания обеспечивается за счет учета таких факторов, как дифференцированный уровень развития интеллекта, клиника, состояние моторики, наличие других заболеваний, уровень физической подготовки и некоторые другие показатели. Так, автор представил полноценную систему физического воспитания для детей с интеллектуальными нарушениями [5].

Можно заключить, что улучшению здоровья обучающихся с умственными нарушениями способствует движение, которое активизирует все функции организма, нормализует дыхание и сон, поэтому в данном случае адаптивная физическая культура является основным средством коррекции функциональных возможностей обучающихся.

Для коррекции функциональных способностей обучающихся используется множество общеразвивающих упражнений в положении лежа, сидя, стоя; ходьба, бег, тренировка дыхания.

Таким образом, доказано, что необходимо проводить дополнительные занятия по адаптивной физической культуре, но противоречие состоит в недостаточной разработанности конкретных методик и в доказанной необходимости их применения.

*Педагогическое тестирование  
и наблюдение*

Принципы организации работы с обучающимися с нарушением интеллектуального развития [6, с. 23–26]:

1. Индивидуальный подход во всех видах двигательной работы.
2. Принцип возрастной адекватности – воздействие согласно возрасту обучающихся.
3. Принцип оптимальности подбора физической нагрузки.

4. Принцип вариативности педагогических воздействий на обучающихся.

Методические рекомендации:

- 1) использовать средства физической культуры до наступления утомления;
- 2) использовать современные методы, которые позволяют максимально активизировать двигательную активность детей;
- 3) необходимо поощрять успехи обучающихся на каждом этапе воздействия.

Для того чтобы поддержать интерес к физическим упражнениям, рекомендуется чаще использовать игровую форму занятия, вводить некоторые элементы соревновательной деятельности, чаще поощрять обучающихся даже за незначительные успехи [6, с. 160–163].

Больше всего у обучающихся с интеллектуальными аномалиями страдают сердечно-сосудистая и респираторная системы, поэтому акцент следует делать на восстановление функциональной работоспособности [7].

Комплекс упражнений для повышения функциональных способностей обучающихся включает в себя следующие дыхательные упражнения:

1. Лежа на спине, ноги согнуты в коленях, правая рука на груди, левая на животе – глубокое, медленное дыхание через нос.

2. Лежа на спине, руки вдоль туловища – глубокий вдох через нос (вдохнули «запах цветка»), медленный выдох через нос.

3. Лежа на спине, руки вдоль туловища, ноги согнуты в коленях – глубокий вдох и выдох.

4. То же с заданным ритмом дыхания: вдох на 3 счета, выдох – на 4 («сдунули одуванчик»).

5. Стоя, руки на пояс – глубокий вдох через нос и выдох через рот, губы трубочкой («погасили свечу»).

6. Сидя на полу, согнув колени, локти упираются в живот, открытые ладони перед собой – глубокий вдох и длинный выдох («подули на молоко»).

7. Лежа на спине, поднимание рук вверх – вдох, опускание – выдох.

8. Сидя на стуле, положив набивной мяч (2 кг) на живот и удерживая его руками – глубокий вдох, медленный выдох, рот трубочкой.

9. Сидя на стуле, развести руки в стороны – глубокий вдох, на выдохе – наклон вперед, доставая руками носки ног.

10. Стоя, руки перед грудью, после глубокого вдоха – на выдохе пружинящее отведение назад рук, согнутых в локтях.

11. «Дровосек». Ноги на ширине плеч, руки в замок – глубокий вдох – поднять руки, на выдохе с наклоном резко опустить руки, произнося «У-у-у-ух».

12. «Лягушка». Прыжки на двух ногах, продвигаясь вперед с взмахом рук. На взмахе глубокий вдох, во время прыжка – сильный выдох с произнесением звуков «ква».

13. Бег с произвольным дыханием, ускорениями, остановками, прыжками и т.п.

Исследование включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительно-диагностический – изучались медицинские показания обучающихся для занятий адаптивной физической культурой и скорректированы рекомендации по ограничению физической нагрузки, производилось исследование медицинских карточек обучающихся, определялись их особенности и сопутствующие заболевания.

2. Планово-прогностический – определялись цель, задачи предстоящего исследования и индивидуальные нагрузки, ограничения.

3. Формирующий – реализация комплекса физических упражнений в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями.

4. Контрольно-аналитический – совместно с медицинским работником анализировались результаты использования комплекса упражнений, всей проведенной работы.

Эксперимент проводился на базе школы № 27 г. Кирова два раза в неделю по 40 мин и продолжался 10 месяцев, в нем приняли участие дети коррекционной группы 9–10 лет с самыми разными особенностями развития, в основном с легкой степенью умственных нарушений. Были созданы две группы по 10 чел. Контрольная группа (КГ) занималась по общепринятой стандартной программе. Экспериментальная группа (ЭГ), помимо этой программы, в заключительной части занятий систематически выполняла комплекс упражнений дыха-

тельной гимнастики. В процессе занятий обе группы находились под наблюдением медицинского работника, который вел измерения частоты сердечных сокращений и артериального давления. Исходные изучаемые данные в группах не имели существенных различий.

### Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования на формирующем этапе представлены в табл. 1.

Анализ и оценка физического здоровья обучающихся проводились на основе двух функциональных показателей:

1. «Индекс Робинсона» – это количественная оценка энергетического потенциала человека и показатель резерва – «двойное произведение» (ДП), которое характеризует работу сердечно-сосудистой системы, определяется выражением

$$ДП = \frac{ЧСС \cdot АД_c}{100} \quad (1)$$

где ЧСС – частота сердечных сокращений, уд/мин.;

АД<sub>с</sub> – систолическое артериальное давление, мм рт. ст.

Тест можно использовать в покое, при этом чем ниже ДП, тем больше функциональная способность мышц сердца (критерий результата), тем выше максимальные аэробные возможности и, следовательно, уровень физического здоровья обучающегося.

2 «Индекс Скибинского» (ИС) отражает функциональные способности органов дыхания и кровообращения людей, определяется по формуле

$$ИС = \frac{ЖЕЛ_{(мл)} \cdot \text{время\_задержки\_дыхания}_{(с)}}{ЧСС_{(уд/мин)}} \quad (2)$$

где ЖЕЛ – жизненная емкость легких по показателям спирометра, мл;

ЧСС – частота сердечных сокращений, уд/мин.

Критерии результатов исследований: менее 5 – «очень плохо», 5–10 – «неудовлетворительно», 10–30 – «удовлетворительно», 30–60 – «хорошо», более 60 – «отлично».

Таблица 1

Результаты исследования на формирующем этапе

Показатели	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Частота сердечных сокращений ЧСС, уд/мин	96±4	90±4	96±4	86±4
Артериальное давление АД <sub>с</sub> , мм рт. ст.	120±2	120±2	120±2	110±4
Жизненная емкость легких ЖЕЛ, мл	1400±40	1460±40	1400±40	1480±40
Задержка дыхания	30±2	32±2	30±2	34±2

Результаты исследования на контрольно-аналитическом этапе представлены в табл. 2.

**Таблица 2**  
Результаты исследования  
на контрольно-аналитическом этапе

Показатели	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
ДП	115±	108±	115±	94,6±
ИС	14,3±	15,9±2	14,3±2	16,8±4

### Выводы

1. Изучена проблема интеллектуально-го развития обучающихся, выявлено, что у них страдает не только интеллект, но и физическое здоровье: такие дети чаще болеют, что говорит о слабом иммунитете, у них развита гипокинезия, из-за которой страдают сердечно-сосудистая и дыхательная системы, а также наблюдается нарушение памяти, внимания, мышления, страдают такие качества, как воля, эмоции, поведение.

2. Определены средства и методы, методические приемы и принципы работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, в конкретной ситуации.

3. Составлен комплекс упражнений, который, как предполагается, улучшит функциональные способности обучающихся с нарушениями интеллекта.

4. В результате эксперимента выяснилось, что дыхательные упражнения способствовали не только снижению ЧСС, но и положительно повлияли на поведение

занимающихся: после выполнения дыхательных упражнений процессы возбуждения и торможения у обучающихся стали более сбалансированными, дети из экспериментальной группы реже проявляли отрицательные эмоции и были более уравновешены.

### Список литературы

1. Морозова Г.Ф., Борзунова Т.И. Люди с проблемами интеллекта в российском обществе – социальная реальность и проблема // Симбирский научный вестник. 2015. № 4 (22). С. 184–188.
2. Казакевич Н.Н., Пономарев В.В. Физическое воспитание детей с легкой степенью умственной отсталости. Красноярск: ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева», 2019. 114 с.
3. Овсянникова Е.Ю., Ковязина Г.В. Частные методики адаптивной физической культуры. Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов очной и заочной форм обучения. Ч. I. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2011. 118 с.
4. Никитина М.И., Логинова Е.Т. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): возможности и перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 3, № 4. С. 47–53.
5. Мозговой В.М., Евтушенко И.В. Особенности организации физического воспитания младших школьников с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 58–67.
6. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2003. 464 с.
7. Васянина И.И. Организация и содержание физкультурно-оздоровительного направления внеурочной деятельности по физической культуре учащихся с легкой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет». Владивосток, 2016. 198 с.

УДК 376

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Шлеина Е.С., Большанина Л.В.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск,  
e-mail: liza.shleina128@gmail.com, Ljutik84@ngs.ru

В данной статье представлен комплекс диагностических методик для педагогического обследования слухового восприятия и произношения детей с нарушенным слухом. В статье рассматривается роль слуха, обеспечивающая развитие адекватных и наиболее полных представлений об окружающем мире, позволяющая в доступных объемах овладеть звуковыми представлениями для успешного овладения речью детей с нарушением слуха. Показана необходимость коррекционной работы над слуховым восприятием для дальнейшего формирования речи у ребенка с нарушенным слухом. Охарактеризованы методические положения построения занятий по развитию слухоречевого восприятия и обучения произношению детей данной нозологической группы. Подобраны методики, которые могут быть использованы для исследования слухового восприятия и произношения. Обозначена особая роль развития слухового восприятия, как на коррекционных занятиях, так и в условиях семейного воспитания. Представлен комплекс игр по развитию неречевого и речевого слуха и произношения детей с нарушенным слухом. Делается вывод, что развитие слухового восприятия и произношения детей с нарушенным слухом существенно обогащается в процессе комплексной работы специалистов и родителей, а также формируется возможность целостного восприятия звуков окружающей действительности.

**Ключевые слова:** развитие слухового восприятия, дети с нарушенным слухом, произношение, образовательный процесс, слухоречевая реабилитация

## DIAGNOSTIC TOOLS FOR THE EXAMINATION OF AUDITORY PERCEPTION AND PRONUNCIATION OF CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING

Shleina E.S., Bolshanina L.V.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,  
e-mail: liza.shleina128@gmail.com, Ljutik84@ngs.ru

This article presents a set of diagnostic methods for pedagogical examination of auditory perception and pronunciation of children with hearing impairment. The article discusses the role of hearing, which ensures the development of adequate and most complete ideas about the surrounding world, allowing to master sound representations in accessible volumes for successful mastering the speech of children with hearing impairment. The necessity of corrective work on auditory perception for the further formation of speech in a child with impaired hearing is shown. The methodological provisions of the construction of classes for the development of auditory perception and teaching the pronunciation of children of this nosological group are characterized. Methods that can be used to study auditory perception and pronunciation are selected. The special role of the development of auditory perception is indicated, both in correctional classes and in conditions of family education. A set of games for the development of non-speech and speech hearing and pronunciation of children with hearing impairment is presented. It is concluded that the development of auditory perception and pronunciation of children with hearing impairment is significantly enriched in the process of complex work of specialists and parents, as well as the possibility of a holistic perception of the sounds of the surrounding reality is formed.

**Ключевые слова:** auditory perception, hearing loss, pronunciation, educational process, auditory-speech rehabilitation

Формирование словесной речи является важным фактором развития слухового восприятия у детей с нарушенным слухом. Механизм развития слухового восприятия – это работа над формированием представлений слухового образа, соответствующего элементам речи, доступным слуху глухого или слабослышающего ребенка, и закреплении этих образов в коре головного мозга.

В связи с тем, что на данный момент ведущим способом восстановления слуховой функции является слухопротезирование, с каждым пациентом должна проводиться специальная диагностическая работа, направленная на выявление и отслеживание результатов проделанной работы.

На данном этапе развития специального образования коррекционная работа с детьми с нарушением слуха начинается в условиях ранней диагностики нарушения и раннего слухопротезирования. После проведения обследований и подбора слухового аппарата или проведения операции по кохлеарной имплантации начинается процесс работы над слуховым восприятием и произношением. Этот процесс является многоэтапным, так как затрагивает целенаправленную коррекционную работу, требующую специфических средств психолого-педагогического воздействия, комплекса методических приемов и специальных технологий.

Специальные слуховые упражнения используются в работе над развитием слухового восприятия ребенка с нарушением слуха. Значимость таких упражнений рассматривается в трудах ряда советских ученых (С.А. Зыков, А.Н. Леонтьев, Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина) [1, 2].

Овладение речью детьми с нарушением слуха происходит только в условиях специального обучения, которое строится на основе использования остаточного слуха с привлечением сенсорных эталонов [3].

Для слухоречевой реабилитации ребенка с нарушенным слухом важно организовать систематические занятия с учителем-дефектологом (сурдопедагогом) [4, с. 12]. Поэтому используются основные методические рекомендации для построения коррекционных занятий, направленных на развитие слухового восприятия:

1. Соответствие звукового материала слуховым возможностям детей.

На данном этапе важно понимать, какие слуховые возможности имеет ребенок. Так, от состояния слуховой функции зависит выбор не только речевого материала, но и неречевого.

2. Значимость (сигнальность) звукового материала.

Неречевые и речевые звучания, используемые в работе, необходимо соотносить с определенным предметом или действием, чтобы у ребенка сформировалось единое представление звука с предметом или действием. Если происходит показ неречевого звука игрушкой, то ребенок на начальном этапе должен видеть ее, подержать в руках, познакомиться с ней. При изучении речевых звуков педагог использует различные методические приемы. Например, формирование речи в связи с организованной деятельностью, создание специальных ситуаций для использования речи ребенком, проведение дидактических игр. Также в работе предъявляемые слова должны быть отражены на письменной карточке или должен быть показан сам предмет на картинке или живую.

Последовательно педагог переходит от грубых дифференцировок к более тонким. Звуковой материал в процессе обучения должен изучаться с постепенным увеличением его сложности. Критерием степени сложности дифференцировок выступает схожесть по звучанию сопоставляемых предметов [5, с. 121].

Единство слухового восприятия у ребенка дошкольного возраста формируется с помощью представлений и знакомства со звуковой стороной окружающего мира. Знакомство с живыми и неживыми звуками

окружающей природы помогает сформировать более целостную картину мира слабослышащих детей. Обеспечивает развитие адекватных и наиболее полных представлений об окружающем мире, о его звуковой составляющей, позволяет в доступных объемах овладеть звуковыми представлениями для успешного овладения речью в дальнейшем.

Особую роль слух играет в восприятии речи. Слуховое восприятие является важным составляющим во взаимодействии с окружающими. В процессе его развития происходит развитие слуховых дифференцировок, что позволяет детям с нарушением слуха с легкостью социализироваться. Формирование собственно устной речи зависит от развития системы звуков, фонетических кодов ребенка. Это и является базой в формировании собственно устной речи.

Нарушение слуха заметно отражается и на речи ребенка. У ребенка с нарушенным слухом происходит затруднение общения речью. Научение детей с нарушением слуха использованию речи в социуме является одной из немногих задач педагога.

На начальном этапе педагогу необходимо определить слуховые и речевые возможности ребенка, для этого он использует специально подобранные диагностические методики. В процессе обследования, при поступлении ребенка в образовательное учреждение, педагог в протоколах отмечает первые результаты ребенка. После чего происходит их анализ, с помощью которого педагог выстраивает дальнейшую коррекционную работу с ребенком. В процессе еженедельных занятий проводится работа над всеми психическими процессами ребенка.

Одна из основных целей обучения детей с нарушенным слухом – работа по формированию произношения, которая проводится на всех этапах обучения ребенка. Трудность формирования произношения у данной группы детей заключается в недостаточной сформированности слуховой функции речевого развития, уровня восприятия и воспроизведения устной речи [6, с. 210].

В процессе игровой деятельности происходит включение ребенка в игровые ситуации, которые требуют двигательного, голосового или речевого ответа на звук. Также в процессе игры ребенку необходимо определять источник звука и его местоположение, что благоприятно сказывается на формировании умения ориентировки в пространстве. Все это способствует разделению и формированию представлений о разных окружающих ребенка звуках. Происходит развитие мыслительных про-

цессов, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Исследование слуха речью должно начинаться с близкого расстояния, ушной раковины исследуемого. В процессе диагностирования расстояние увеличивается. Помимо этого исследование должно проводиться в условиях тотальной тишины, в специальном помещении. Для более качественного проведения диагностики необходимо использовать «экран», чтобы не происходило считывания с губ. Перед началом диагностики ребенку необходимо объяснить, что ему надо делать, то есть дать инструкцию.

Цель исследования – подобрать диагностический инструментарий для обследования слухового восприятия и произношения детей с нарушенным слухом

### Материалы и методы исследования

Для обследования слухового восприятия и произношения у детей с нарушенным слухом были подобраны методики и игры. Для неречевых детей предлагается методика 1, которая даст оценку слухового восприятия ребенка. Для речевых детей использование методик 2–4.

*Методика 1. «Выработка условной двигательной реакции на звук» Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко.*

Инструкция: «Послушай. Надень кольцо, когда услышишь звук»

Процедура проведения: ребенку предъявляется звук музыкального инструмента, например барабан. Ему необходимо надеть кольцо на основание пирамидки, когда он услышит звук. Процесс повторяется при предъявлении звуков других музыкальных инструментов [7, с. 19–23].

*Методика 2. «Распознавание звуков, слогов, слов» Л.П. Назарова*

Инструкция: «Послушай. Повтори».

Процедура проведения: ребенку предъявляются парами или тройками звуки, слоги, слова. Ребенок должен повторить предъявляемый материал.

Речевой материал:

– парные слоги: «б-п», «д-т-д», «г-к», «з-с-з», «в-ф», «ж-ш»;

– слоги, имеющие в составе парные согласные: «ба-па», «да-та-да», «га-ка», «за-са-за», «ва-фа», «жа-ша»;

– слоги с разными гласными и постоянной согласной: «би-бо-ба», «ки-ко-ка», «си-со-со», «гу-гу-го»;

– слова с парными согласными: «дочка – точка», «бочка – почка», «гроза – коза»;

– похожие по звучанию слова: «слон – стол – стон», «кошка – ложка», «лук – жук – крюк», «мак – лак – рак», «игла – игра» [7, с. 220].

*Методика 3. «Проверка навыков произношения» Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина*

1. Речевое дыхание

1. Произнесение слогов на одном выдохе:

Папапапапа \_\_\_\_\_

Вавававава \_\_\_\_\_

2. Ответь на вопросы (требуется полный ответ):

*В каком классе ты учишься?*

*Сколько тебе лет?*

3. Чтение предложений:

*Вова рисует. Мама написала письмо.*

*Мы поставили ветки в банку.*

II. Голос

III. Звуки (табл. 1, 2)

Таблица 1

Слоги для проверки

Проверяемый звук	Слова и слоги для проверки	Дополнительный материал
а	Лопата па, а	Па-пе
о	Платок по, о	Па-по, по-пу
у	Утка пу, у	Пу-по, па-по-пу
э	Семь пе, э	Пе-па, пе-пи
и	Вилка пи, и	Пи-пе, па-пе-пи
ы	Мыло пы, ы	Пы-пи
п	Суп па, ап	
т	Самолет та, ат	
к	Платок ка, ак	
ф	Шкаф фа, аф, ф	
с	Собака са, ас, с	
ш	Шапка ша, аш, ш	
х	Мука ха, ах, х	Ха-ка
ц	Лицо ца, ац	Аца-аса, ца-са
ч	Мяч ча, ач	Ача-аша, ча-ша
щ	Щетка ща, ащ	Ща-ша
в	Восемь ва, в	Ава-афа, ва-фа
м	Самолет ма, му, ми, ам, м	
н	Нос на, ну, ни, ан, н	
р	Рука ра, ар, р	
л	Лампа ла, ала, ал, л	
б	Собака ба, бу, аба	Аба-апа, ба-па
д	Дом да, ду, ада	Ада-ата, да-та
г	Голова га, гу, ага	Ага-ака, га-ка
з	Зубы за, аза, з	Аза-аса, за-са
ж	Жук жа, ажа, ж	Ажа-аша, жа-ша
я (йа)	Яблоко я	Я-а
е (йо)	Елка е	Е-о
ю (йу)	Юбка ю	Ю-у
е (йэ)	Ест е	Е-э

Таблица 2

Слоги для проверки мягких согласных (в конце II класса)

1. фя	9. ня	17. ма	25. ла
2. са	10. ля	18. агь	26. пя
3. ам	11. та	19. аф	27. ан
4. па	12. арь	20. амь	28. апь
5. фа	13. ась	21. ап	29. ас
6. тя	14. мя	22. ря	30. на
7. ань	15. ра	23. афь	31. ат
8. ар	16. ся	24. аль	32. ал

## IV. Сочетание звуков в словах:

Кофта, спасибо, столовая, сколько, штаны, рубашка, шапка, щетка, кто.

## V. Словесное ударение:

Стакан, бабушка, ученик, шапка, капуста, барабан, рука, валенки, кукла, тарелка.

## VI. Орфоэпия:

## 1. Оглушение звонких согласных:

Девочка написала пять слов.

У Любы болит зуб.

В пятницу мы ходили в лес.

У меня две ошибки, а у Бори нет ошибок.

## 2. Безударное о:

Сегодня хорошая погода.

Оля получила подарок.

*Методика 4. Л.Н. Нейман «Восприятие слов»*

Список 1. Мама, дом, стол, бабушка, парта, собака, рука, барабан, кошка, шуба, мальчик, лампа, часы, сапоги, муха, заяц, тетрадь, суп, чернила, петух.

Список 2. Папа, нос, бабушка, доска, корова, шапка, карандаш, чашка, окно, уши, мяч, палка, булка, коза, школа, чулки, хлеб, капуста, санки, курица.

Список 3. Вова, стул, рубашка, сумка, глаза, голова, каша, нога, молоко, ручка, дым, лошадь, девочка, яблоко, зима, перо, шар, книга, сахар, кукла [4, с. 35].

### Результаты исследования и их обсуждение

Таким образом, подобранные методики позволяют продиагностировать слуховое восприятие и произношение детей с нарушенным слухом. Помогают обследовать звукопроизносительные умения, сохранность слоговой структуры слова, соблюдение ударения и лексическую систему языка. Данные методики подходят для обследования детей с нарушенным слухом всех возрастов. Также в процессе обследования педагог может использовать метод педагогического наблюдения, который поможет сделать вывод об использовании остаточного

го слуха детьми для восприятия речи, неречевых звуков, систематически ли пользуются слуховой аппаратурой.

## Игры на развитие неречевого слуха

*Игра «Кто это?»*

Цель: развитие слухового восприятия.

Ход игры: На индивидуальном занятии педагог с ребенком постепенно изучают и знакомятся с домашними животными и издаваемыми ими звуками. Педагогу необходимо обучить ребенка различать звуки разных домашних животных, а потом соотносить звуки с соответствующим животным.

Для усложнения педагог может посадить ребенка спиной к себе и попросить определить, какое животное издает звук.

*Игра «Одинаковые коробки»*

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: баночки с различными крупами.

Ход игры: в небольших баночках находятся разные крупы – горох, гречневая, манная крупа, рис. Баночек с одинаковой крупой должно быть по две. Помимо круп можно использовать соль, макароны, бусинки, камушки и другие материалы, главное, чтобы издаваемый ими звук отличался от остальных. Чтобы звук в парных коробочках не различался, необходимо насыпать одинаковое количество сыпучего материала.

Один набор баночек использует ребенок, а второй набор – педагог. Ребенку необходимо определить и найти такую же баночку. Так как на внешний вид они одинаковые, ребенку нужно определить подходящую баночку по звучанию. После того, как педагог замечает, что ребенок справляется с заданием, он добавляет еще баночки.

*Игра «Что шумит?»*

Цель: формирование представлений о звуках окружающего мира, развитие слухового внимания и восприятия.

Ход игры: Педагог знакомит детей с различными бытовыми звучаниями. Например,

звук льющейся воды, звук столовых приборов, звук закрывания двери. Дети внимательно слушают, пробуют самостоятельно повторить движения педагога для появления определенного звука (открыть кран, постучать ложками, закрыть дверь). На этом этапе педагогу необходимо сделать акцент на появляющийся звук. После нескольких повторений детям необходимо самостоятельно определить, какой звук демонстрирует им педагог, для этого используются картинки выполняющихся действий.

Комплекс игр позволяет педагогу в образовательном учреждении провести коррекционную работу посредством неречевых стимулов у детей с нарушенным слухом. Данные игры можно использовать не только на коррекционных занятиях, но и в повседневной жизни, комплекс игр рассчитан для родителей, которые могут работать над развитием слухового восприятия у детей с нарушением слуха.

*Игры на развитие речевого слуха*  
*Игра «Какая у меня картинка?»*

Цель: развитие слухового внимания, умения дифференцированно воспринимать слова на слух.

Оборудование: изображения 3–4 предметов, названия которых имеют различный звуковой состав, таблички с названиями предметов, маленькие карточки с изображением тех же предметов, экран.

Ход игры. Педагог кладет перед детьми картинки, проговаривая их название и подкладывая соответствующую табличку. Затем привлекает внимание детей и за экраном произносит название какой-либо картинки. Если ребенок верно угадывает и произносит названное слово, педагог дает ему маленькую карточку с изображением того же предмета. Выигрывает тот ребенок, у которого окажется больше всего маленьких карточек.

*Игра «Собери пирамидку»*

Цель: формирование умений воспринимать слова с близким фонетическим составом, уточнение слуховых дифференцировок.

Оборудование: пирамидка, карточки со словами.

Ход игры: Детям предлагается внимательно слушать. Затем педагог произносит слова со звуком «С», а дети, когда услышат этот звук, надевают блок пирамидки на ее основание.

*Игра «Матрица»*

Цель: формирование умений воспринимать слова, развитие слухового внимания и памяти.

Ход игры: Перед ребенком лежат нарезанные слова. Ему необходимо услышать, в каком порядке произносит их педагог,

после чего расположить и назвать в той же последовательности.

Изначально могут использоваться только существительные. В дальнейшем усложнение – составление педагогом предложений.

*Игры на развитие произношения*  
*Игра «Конусы»*

Цель: развитие навыков произношения и активного словаря.

Оборудование: конусы, карточки с буквами.

Ход игры: Напротив каждого конуса лежит определенная буква. Ребенку необходимо назвать пять слов с этой буквой, после чего он переходит к следующему конусу, где будет написано уже несколько букв, буква с первого конуса и еще одна новая. Можно добавить физические упражнения при переходе к следующему конусу.

*Игра «Мяч в воздухе»*

Цель: развитие определения первого и последнего звука в словах.

Оборудование: мяч.

Ход: Дети стоят в кругу. Педагог приглашает одного ребенка встать в центр и просит его бросить мяч так, чтобы он ударился об пол один раз, и назвать какое-нибудь слово. Ребенок, поймавший мяч, говорит слово на последний звук предыдущего слова. Дети бросают мяч по очереди, те, кто ошибается, выходят из игры.

*Игра «Матрешки»*

Цель: развитие навыков произношения и активного словаря, формирование представлений о слоговой структуре слова.

Ход игры: Перед ребенком находится несколько (сначала две, потом добавляется по одной) матрешек. Ему необходимо назвать слова, имеющие один слог. То есть одна матрешка – это один слог, две матрешки – два слога и т.д.

Для усложнения задания педагог может дать инструкцию с произнесением слов на определенный звук или слова, которые содержат определенный звук.

### Заключение

Таким образом, формирование речевого слуха и слуховых представлений у детей с нарушенным слухом носит поэтапный и фазовый характер. Поэтому представленный комплекс игр будет способствовать развитию слухоречевого восприятия ребенка с нарушением слуха, а также формированию произносительной стороны речи, всех ее аспектов. Педагог постоянно делает акцент на правильное произнесение слов и фраз, произнесенных ребенком, развивает у ребенка самоконтроль произношения. Работа по развитию слухового восприятия

и обучение произношению у детей с нарушенным слухом должно осуществляться в ходе специально организованного педагогического процесса, а также в условиях семейного воспитания, что является важным процессом в создании речевой среды. В результате правильно подобранных методик, игр, систематической работы ребенок с нарушенным слухом получает возможность целостного восприятия звуков окружающей действительности.

#### Список литературы

1. Ковригина Л.В. Закономерности формирования сенсорных эталонов у детей с нарушениями слуха // Развивающее образование в информационном пространстве выставки: материалы научно-практической конференции. 2019. С. 96–98.
2. Шлапакова Н.Л. Развитие речевого слуха на основе слухо-зрительного восприятия у детей с нарушениями слуха // Евразийский научный журнал. 2015. № 11. С. 250–252.
3. Большанина Л.В., Шлеина Е.С. Компоненты информационно-образовательной среды для обучения школьников с нарушенным слухом // Вопросы педагогики. 2021. № 11–2. С. 65–68.
4. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволотомозговой имплантации. СПб.: КАРО, 2016. 872 с.
5. Кузьмичева Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников. М.: Из-во НЦ ЭНАС, 2013. 136 с.
6. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2001. 304 с.
7. Пельмская Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога. М.: Владос, 2013. 224 с.

УДК 376.112.4:34

**АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ  
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
В ЧАСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА,  
ОСЛОЖНЕННЫМИ СОЧЕТАННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Ержолова Ж.А., Бакмаганбетова Б.Н., Жукова А.А., Сакаева А.Н., Боброва В.В.**  
*Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда,*  
*e-mail: kar-oblpmpk@krg-edu.kz, bahyt123@bk.ru, antonina\_zhukova1998@mail.ru,*  
*sakayeva\_a@mail.ru, valya\_nina@mail.ru*

Цель исследования – провести контент-анализ нормативно-правовых актов Республики Казахстан в сфере образования в части социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями. В статье представлен опыт Казахстана по интеграции и поддержке детей с аутизмом, в том числе с сочетанными нарушениями, как начинающийся. Отмечается видимый прогресс в оказании коррекционно-развивающей помощи за счет инициатив различных фондов, за счет продуманной, но все еще не совершенной законодательной базы. Рассматриваются вопросы инклюзивного образования в детском саду, которое не имеет собственных методических рекомендаций по помощи детям с аутизмом, вопросы инклюзивного образования в школе, которое имеет ряд преимуществ, но все еще сталкивается с нехваткой кадров, с неумением педагогами адаптировать программу или составлять индивидуальную программу, вопросы инклюзивного образования, которое в организациях ТиПО только зарождается, но в доступных источниках не имеет программы обучения для лиц с аутизмом, удовлетворяющих их особые образовательные потребности. Авторы статьи утверждают, что работа с семьей аутичного ребенка осуществляется не в полной мере, нет взаимосвязанной работы между органами образования и социальной защиты по интеграции его в обществе. Следовательно, в стране нет комплексного подхода к дальнейшей социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** социализация, расстройство аутистического спектра, сочетанные нарушения, специальное образование, инклюзивное образование

*Статья подготовлена в рамках грантового финансирования Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2023–2025 гг. по теме АР19678254 «Моделирование процесса социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями, в условиях специального и инклюзивного образования».*

**ANALYSIS OF REGULATORY AND LEGAL ACTS  
OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE SPHERE OF EDUCATION  
IN PART OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDERS COMPLICATED WITH COMBINED DISORDERS**

**Erzholova Zh.A., Bakmaganbetova B.N., Zhukova A.A., Sakaeva A.N., Bobrova V.V.**  
*Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda,*  
*e-mail: kar-oblpmpk@krg-edu.kz, bahyt123@bk.ru, antonina\_zhukova1998@mail.ru,*  
*sakayeva\_a@mail.ru, valya\_nina@mail.ru*

The purpose of the study is to conduct a content analysis of normative legal acts in the Republic of Kazakhstan in the field of education with regard to the socialization of children with autism spectrum disorders, complicated by combined disorders. The article presents the experience of Kazakhstan in the integration and support of children with autism, including with combined impairments as beginning. There has been visible progress in the provision of corrective and development assistance through initiatives of various funds, thanks to a well-considered but still incomplete legislative framework. Inclusive education in kindergarten, which does not have its own methodological recommendations for children with autism, inclusive education in school, which has a number of advantages but still faces a shortage of staff, in the inability of teachers to adapt the program or create an individual program, the issues of inclusive education, which is just beginning in T&E organizations, but in accessible sources does not have a program of education for persons with autism, meeting their special educational needs. The authors of the article claim that the work with the family of the autistic child is not fully carried out, there is no interrelated work between the education and social protection authorities to integrate him into society. Consequently, there is no comprehensive approach to the further socialization of children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** socialization, autism spectrum disorder, combined disorders, special education, inclusive education

*The article was prepared within the framework of grant funding from the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2023–2025. on the topic АР19678254 «Modeling the process of socialization of children with autism spectrum disorders, complicated by combined disorders, in conditions of special and inclusive education».*

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это pervasive расстройство развития, возникающее вследствие поражения центральной нервной системы. Основная симптоматика, характерная для детей с РАС: нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации, трудности социального взаимодействия, отсутствие эмоциональной и социальной взаимности, поведенческие особенности и ограничение спектра интересов и деятельности [1, с. 247].

Изменения в структуре онтогенеза ведут за собой к изменениям вторичного и третичного порядка (Л.С. Выготский). У детей с расстройством аутистического спектра будут прослеживаться особенности становления процесса социализации [2, с. 225].

Социализация детей – это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Социализация включает в себя основные нормы человеческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения. Процесс социализации в значительной степени зависит от общества, которое образует социальную среду. Основными агентами социализации являются семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, различные социальные институты.

Для ребенка с РАС социализация является сложным и комплексным процессом. Проблемы возникают вследствие поведенческих нарушений, игнорирования ребенком окружающей среды, нарушением у него способности к подражанию, эмоциональных реакций, принятию социальных моделей, коммуникации, невозможности совместного общения. В таком случае формируется личность, которая абстрагирована от окружающего социума.

Н.Н. Козак была проанализирована классификация детей с РАС английского доктора и исследователя Л. Винг по социальным возможностям вступления в контакт: одинокие (не вступающие в контакт); пассивные; активные, но нелепые [3, с. 23].

О.С. Никольская, доктор психологических наук, оценивая классификации своих коллег, сделала вывод, что предложенная Л. Винг классификация гармонично связывает характер социальной дезадаптации с прогнозом дальнейшего развития. О.С. Никольская утверждала, что существует возможность более точной психологической дифференциации таких детей в соответствии с глубиной их аутизма и степенью искажения психического развития [4, с. 17].

Учитывая разнообразие аутистических расстройств у детей и их проявлений, необ-

ходим комплексный подход к процессу социализации детей с аутизмом. Необходимо организовывать психолого-педагогическую помощь семьям, имеющим детей с РАС, обеспечивать для детей социальное пространство, разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут и реализовывать полноценную комплексную коррекционно-реабилитационную работу.

Цель исследования – провести контент-анализ нормативно-правовых актов Республики Казахстан в сфере образования в части социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями.

#### **Материалы и методы исследования**

В ходе исследования использовался контент-анализ нормативно-правовых актов Республики Казахстан.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

В Казахстане еще несколько лет назад родители детей с РАС сталкивались с дискриминацией в части получения адекватной коррекционно-развивающей помощи их детям. Специальные педагоги, психологи, дефектологи, логопеды не владели необходимыми практическими и теоретическими знаниями для оказания нужной помощи этой группе детей. Дети дошкольного возраста с РАС могли получать помощь в условиях кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров. Затем чаще всего они обучались в специальных школах-интернатах, в основном на дому. При этом коррекционно-развивающая помощь была направлена не на преодоление основного недостатка в развитии – нарушения общения и социального взаимодействия, а на коррекцию познавательной сферы. Последующая интеграция такого ребенка в общество не стояла во главе приоритетов.

В 2010 г. были изданы «Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования». Это была первая попытка помочь детям с РАС в Казахстане обучаться в специальных и общеобразовательных школах. Но и эти рекомендации не раскрывали всех особенностей детей с РАС и не учитывали все особые образовательные потребности. На сегодняшний день в стране имеется уникальный опыт взаимодействия частных структур, родительской общественности и государственного сектора в сфере поддержки детей с РАС.

Говоря об отечественном опыте социализации детей с РАС, оказании им коррекционно-развивающей помощи, необходимо отметить вклад частных организаций, бла-

готовительных фондов страны. Наиболее успешный проект «Асыл Мирас» фонда Б. Утемуратова [5]. Фонд Б. Утемуратова с 2015 г. впервые в стране стал предоставлять коррекционно-развивающую помощь детям с РАС и их родителям с использованием методов прикладного анализа поведения. Кроме оказания непосредственной помощи детям, фонд организовывал международные семинары по проблемам аутизма. На сегодняшний день программа фонда реализуется уже в государственных центрах поддержки детей с аутизмом. В соответствии с типовыми правилами деятельности аутизм-центров методическую поддержку оказывает фонд Б. Утемуратова, всего таких центров (уже государственных) в стране девять.

Корпоративный фонд «Болашақ» с 2015 г. начал реализовывать программу «Каждый ребенок достоин школы» [6]. Идея программы заключалась в сопровождении детей с РАС в школах тьюторами. Основу этой помощи составлял метод прикладного анализа поведения (АВА-терапия). Далее фонд стал инициировать организацию кабинетов поддержки инклюзии (педагоги-ассистенты – АВА-терапия) в общеобразовательных школах. К 2023 г. фонд организовал работу 46 кабинетов поддержки по всей стране. Кроме этого, на постоянной основе организует курсы по АВА-терапии для специалистов и родителей. С целью просвещения населения и в знак поддержки детей с РАС фонд организует благотворительные забеги, а также мотивационные встречи с родителями.

Благотворительный фонд «Дара» реализует проект «Разные – равные!». Основная идея проекта заключается в содействии открытию и материальном оснащении кабинетов психолого-педагогической поддержки (далее КППК), методическом сопровождении специалистов. В КППК получают коррекционно-развивающую помощь дети всех категорий, в том числе с нарушением общения и социального взаимодействия. Далее фонд в 48 школах (данные на середину 2023 г.) организовал ресурсные центры инклюзивного образования, в условиях которых получают помощь и дети с РАС [7].

Интересен и продуктивен опыт родительских объединений. Наиболее известные из которых проект «Аутизм победим!» добровольного общества «Милосердие». Данный проект начал работать с 2011 г., реализует комплексную методику на основе изучения Владимира Матвиевского [8], осуществляет программу для школьников «Образовательный проект», в целях привлечения внимания общественности и интегра-

ции детей с РАС организует инклюзивные игры, уделяет особое внимание инклюзивному спорту. В Караганде и в Карагандинской области успешно функционирует ОФ «Арда – аутизм Караганда». Это объединение родителей детей с аутизмом, которые используют в своей практике идеи проекта «Аутизм – победим!» добровольного общества «Милосердие».

По мнению авторов, исходя из вышеизложенного можно сказать, что частные организации приносят положительные результаты своей деятельностью, помогают специалистам государственных организаций реализовывать помощь детям с РАС. Опыт частных организаций транслируется и используется в государственных организациях. В свою очередь, и в государственном секторе за последнее время произошел прорыв в сфере оказания помощи детям с РАС.

В нашей стране система инклюзивного и специального образования представлена следующим образом:

1. Обследование и консультирование: первой ступенью инклюзивного и специального образования являются психолого-медико-педагогические консультации (далее ПМПК). В деятельности ПМПК используются программы обследования и консультирования детей с РАС. Эти программы были разработаны «Национальным научно-практическим центром развития специального и инклюзивного образования» (ННПЦ РСИО). Программы позволяют стандартизировать обследования детей с РАС в условиях ПМПК, повышают качество диагностико-консультативной деятельности специалистов ПМПК, снижают риск гипердиагностики и т.д. Результатом обследования ПМПК является «заключение ПМПК, включающее оценку нарушений развития в соответствии с социально-педагогической классификацией детей с особыми образовательными потребностями».

Таким образом, в педагогике не используется медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра», «ранний детский аутизм», а используются понятия социально-педагогической модели «трудности общения и социального взаимодействия», «нарушение общения и социального взаимодействия». Определив особые образовательные потребности ребенка, ПМПК выдает заключение в специальные организации образования либо для обучения в условиях инклюзивного обучения.

2. Оказание коррекционно-развивающей помощи в условиях специальных организаций образования:

А. С 2021 г. в стране стали работать государственные аутизм-центры. Как говори-

лось ранее, в нашей стране функционирует девять таких центров. В этих центрах оказывают психолого-педагогическую поддержку детям с аутизмом по образовательной программе «Аутизм. Мир один для всех». В условиях аутизм-центра дети, по заключению ПМПК, после обследования по методике ADOS-2, проходят шесть программ интервенции, направленных на устранение дефицитов социальных, речевых и бытовых навыков. Программы интервенции строятся на прикладном анализе поведения (АВА-терапии).

Б. Следующие специальные организации образования – это кабинеты психолого-педагогической коррекции (далее КППК) и реабилитационные центры (РЦ). В них, также по заключению ПМПК, реализуют индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы. Для детей с трудностями и нарушением общения и социального взаимодействия реализуется «Специальная развивающая программа для детей с аутизмом» [9, с. 4]. До этой программы коррекционная помощь этой группе детей носила неопределенный характер, исходила скорее из уровня квалификации специалиста КППК и РЦ.

В. Следующие специальные организации, где могли бы получать помощь дети с нарушением общения и социального взаимодействия, это специальные школы для детей с расстройством эмоционально-волевой сферы и поведения. Но на сегодняшний день такие школы в стране не открыты.

Г. Если говорить о начальном и основном образовании детей с РАС, то дети могут направляться по заключению ПМПК в специальные школы-интернаты в соответствии с уровнем их интеллектуального развития. В Карагандинской области представлены специальные школы для детей с нарушением интеллекта, с задержкой психического развития.

Д. Дети дошкольного возраста могут обучаться и воспитываться в условиях специальных детских садов (специальных групп). Необходимо отметить, что в специальные ясли-сады и детские сады для детей с тяжелыми нарушениями речи могут направляться дети с РАС и аутизмом с первично сохранным интеллектуальным развитием, где им будет оказываться специальная помощь психолога по коррекции поведения и общения.

3. Инклюзивное образование. Инклюзивное образование признано в мировом сообществе весьма действенным механизмом интеграции людей с особенностями развития в общество. В 2021 г. Президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев подписал за-

кон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [10]. Реализация государственной политики в сфере инклюзивного образования в нашей стране подкреплена нормативно-правовыми актами, как в сфере образования, так и в сфере здравоохранения, социальной защиты и т.д. По наблюдениям ПМПК сейчас все больше родителей выбирают не специальное образование, а инклюзию, с надеждой на интеграцию и социальную адаптацию своего ребенка с особенностями.

Рассмотрим некоторые аспекты инклюзивного образования детей с РАС в условиях дошкольного (ДО) и школьного обучения. В дошкольных организациях предусматривается воспитание и обучение воспитанников с особыми образовательными потребностями с учетом интересов родителей (законных представителей): в возрастных группах (не более трех воспитанников) по учебной программе дошкольного воспитания и обучения, в том числе сокращенной или индивидуальной. Имея нарушения общения и социального взаимодействия чаще всего, ребенок нуждается в сопровождении педагога-ассистента, но на сегодняшний день ставка педагога-ассистента отсутствует в типовых штатах ДО. Кроме этого, если в условиях школы уже функционируют ресурсные центры, центры поддержки инклюзии и т.д., то в условиях садов таких центров пока нет. Говоря о методическом оснащении коррекционно-развивающего процесса в детских садах, следует отметить, что и в этом плане сады существенно отстают от школ.

Говоря об инклюзивной практике в школах, необходимо напомнить, что вышеописанный вклад частных фондов «Дара» и «Болашак» в виде кабинетов поддержки инклюзии, ресурсных центров дает преимущество специалистам, проходившим обучение на базе этих фондов. Но в то же время школы больших городов, несомненно, выигрывают, так как чаще в них фонды располагают свои кабинеты. А школы малых городов и сел страдают как от нехватки специалистов, так и от нехватки материально-технического обеспечения и методического сопровождения. Говоря в общем о проблеме осуществления инклюзии в школах, необходимо признать, что есть еще несовершенство в нормативно-правовых актах, также наблюдается нехватка специалистов служб сопровождения.

### Заключение

Таким образом, опыт нашей страны по интеграции и поддержке детей с аутизм-

мом, в том числе с сочетанными нарушениями, можно охарактеризовать как начинающийся. На сегодняшний день есть видимый прогресс оказания коррекционно-развивающей помощи за счет инициатив различных фондов, за счет продуманной, но все еще не совершенной законодательной базы. При том, что идет увеличение количества специальных организаций образования: КППК, РЦ, аутизм-центров, в то же время увеличивается число детей с аутизмом, что ведет к продолжительной очередности в получении помощи. Инклюзивное образование в детском саду не имеет собственных методических рекомендаций по помощи детям с аутизмом, службы их сопровождения зачастую не укомплектованы, отсутствуют педагоги-ассистенты. Инклюзивное обучение в школе, хоть и имеет ряд преимуществ перед инклюзивным образованием в дошкольных организациях, но все еще сталкивается с нехваткой кадров, с неумением педагогов адаптировать программу или составлять индивидуальную программу. Специальных школ-интернатов не хватает. Инклюзивное обучение в организациях ТиПО только зарождается, но в доступных источниках авторы не находят программ обучения для лиц с аутизмом, удовлетворяющих их особые образовательные потребности.

Кроме этого, не в полной мере осуществляется работа с семьей аутичного ребенка, также требует особого внимания помощь в раннем возрасте. Даже при наличии инвалидности у ребенка с аутизмом нет взаимосвязанной работы между органами образования и социальной защиты по интеграции его в обществе. На данный момент в стране нет комплексного подхода к дальнейшей социализации такого ребенка. Да, ему ока-

зывается коррекционно-развивающая помощь, его обучают, но что с ним происходит потом? Как он адаптируется в обществе, может ли он заниматься общественно полезным доступным ему трудом в будущем? Авторы считают, что это те актуальные вопросы, которые необходимо будет решать в ближайшее время.

### Список литературы

1. Балашова В.П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. 2018. № 46 (232). С. 247–249.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2010. 1008 с.
3. Козак Н.Н. Происхождение и психология аутизма. Научно-практическое исследование практик и методик социализации аутизма. М., 2016. 242 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
5. Фонд Булата Утемуратова: официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://utemuratovfund.org/content/about-the-foundation> (дата обращения: 07.08.2023).
6. Нефедорова Е. Каждый ребенок достоин школы // Караван. Медиа портал. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.caravan.kz/gazeta/kazhdyyj-rebenok-dostoin-shkoly-431880/> (дата обращения: 07.08.2023).
7. Фонд «Дара»: официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://dara.kz/about/foundation-mission> (дата обращения: 07.08.2023).
8. Матвиевский В.Я. Целостный функциональный подход к аутизму. Электронная книга. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://autismpobedim.kz/portfolio-items/tselostnyj-funktsionalnyj-podhod-k-autizmu> (дата обращения: 07.08.2023).
9. Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Специальная развивающая программа для детей с аутизмом. А.: ННПЦ КП, 2020. 169 с.
10. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (дата обращения: 07.08.2023).

УДК 371.33

## ДИСКУССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗРЕШЕНИЯ НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Михеев С.А.

*Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Новосибирск,  
e-mail: omega1978@yandex.ru*

С учетом того, что в современной педагогике дискуссия рассматривается в качестве ведущей формы коллективной коммуникации в процессе решения научных проблем, в статье актуализирована проблема формирования дискуссионной компетенции (ДК) студентов высших учебных заведений, показана ее шести-компонентная (социальный, коммуникативный, когнитивный, лингвистический, мотивационный и рефлексивный компоненты) структура. В ходе анализа структуры ДК выявлены критерии (интеллектуальный, личностный и операциональный) и уровни ее сформированности (высокий, средний и низкий). Рассмотрены механизмы и компоненты готовности студентов к дискуссионной деятельности. Выделены системообразующие факторы и этапы организации и проведения научной дискуссии. Установлено, что для эффективного формирования дискуссионных навыков необходимо сочетание трех видов подготовки: профессиональной, психологической и лингвистической. По итогам работы сделан вывод, что для результативного решения задачи формирования дискуссионных умений и навыков студентов высших учебных заведений необходимы разработка и целенаправленное применение в педагогическом процессе вузов инновационного дидактического обеспечения, состоящего из трех связанных между собой и дополняющих друг друга блоков: организационно-целевого, содержательно-моделирующего, процессуально-деятельностного, результативно-прогностического и основанного на комплексной реализации традиционных и интерактивных методов обучения.

**Ключевые слова:** дискуссия, дискуссионная компетентность, научная проблема, дидактическое обеспечение, коммуникация

## DISCUSSION AS A TOOL TO RESOLVE SCIENTIFIC PROBLEMS

Mikheev S.A.

*Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Novosibirsk,  
e-mail: omega1978@yandex.ru*

Taking into consideration that discussion is one of the most important forms of purposeful communication and the most effective technology of group interaction in the course of scientific problem solving, the article actualizes the problem of forming discussion competence (DC) of higher education students, shows its six-component structure (social, communicative, cognitive, linguistic, motivational and reflective components). Based on the structure of discussion competence, the criteria (intellectual, personal and operational) and the levels of its formation (high, medium and low) were defined. Mechanisms and components of students' readiness for discussion activities were considered. The system-forming factors and stages of organizing and conducting a scientific discussion are singled out. It was established that effective formation of discussion skills requires a combination of three types of training: professional, psychological, and linguistic. Based on the results of the work, it was concluded that the effective solution to the problem of forming discussion skills of students of higher education institutions requires the development and purposeful application in the pedagogical process of higher education institutions of didactic support, which includes a set of interrelated blocks: organizational-target; content-modeling; process-activity, result-generative and based on the integrated implementation of traditional and interactive teaching methods.

**Keywords:** discussion, debate competence, scientific problem, didactic support, communication

Современные педагогические исследования российских ученых (Е.А. Буденковой [1], О.А. Галановой [2], М.В. Кларина [3] и др.) показывают, что благодаря групповому характеру взаимодействия и активному включению интеллектуальной и психоэмоциональной сферы участников дискуссия является одним из наиболее эффективных инструментов для развития навыков самостоятельного решения проблем, возникающих в ходе их профессиональной и научной деятельности. Поэтому внедрение дискуссионной подготовки в образовательный процесс вузов приобретает особую значимость для подготовки компетентных специалистов.

Основываясь на вышеизложенном, констатируем актуальность изучения проблем

формирования дискуссионной компетенции (ДК) при обучении студентов в образовательных организациях высшего образования. Сформированные навыки эффективного разрешения дискуссионных проблем являются базовой предпосылкой результативной научной деятельности и дальнейшей профессиональной карьеры обучающихся.

Цель исследования – теоретическое обоснование разработки инновационного дидактического инструментария подготовки студентов вузов к дискуссионной деятельности в ходе решения научных проблем.

### Материалы и методы исследования

Исследование основано на обобщении научной литературы по проблемам применения дискуссий в образовательном процес-

се высших учебных заведений и материалах опроса 55 студентов-бакалавров строительных специальностей Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (НГАСУ), проведенного в 2020–2021 гг. и выявившего наличие системных проблем в навыках ведения научной дискуссии у подавляющего большинства респондентов.

### Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный опрос студентов НГАСУ позволил выявить ряд проблем в дискуссионной подготовке студентов: слабое владение техникой аргументирования; неумение слушать оппонентов и толерантно относиться к чужой точке зрения; наличие серьезных речевых и стилистических ошибок в ходе построения аргументов. При этом наибольшие трудности (почти у 90% опрошенных) связаны с выбором оптимальных путей (стратегии и тактики) решения обсуждаемой проблемы, требующей, в том числе, готовности к поиску компромиссных решений.

Решение выявленных проблем требует, прежде всего, теоретического анализа природы и сущности дискуссионной деятельности, являющегося первым этапом разработки результативной методики формирования ДК студентов в образовательных организациях высшего образования. Являясь по своей природе коллективным обсуждением спорных вопросов, дискуссия требует интенсивной работы отделов мозга, отвечающих за логику, что эффективно развивает мышление и повышает способности обучающихся к целенаправленной и результативной коммуникации. Коммуникативный аспект дискуссии предполагает полилогичную модель взаимодействия, которая может быть охарактеризована, с одной стороны, как спор (разногласие, несовпадение мнений), с другой – как диалог (согласие, сотрудничество и совместное (групповое) решение проблемы). Взаимосвязь между компонентами дискуссионной модели решения научной проблемы может быть представлена в виде равнобедренного треугольника (рис. 1).

Из рисунка 1 видно, что стратегии поведения являются основным (системообразующим) фактором модели, определяющим процесс решения научной проблемы (вершина треугольника). В основании располагаются участники дискуссии, или дискуссионты (ОП1 и ОП2), с присущими им личностными особенностями, культурой речевого поведения, коммуникативными и профессиональными навыками и др. Ито-

гом дискуссии является достигнутое соглашение, отвечающее интересам обеих сторон (компромисс).



Рис. 1. Схематическое изображение дискуссионной модели решения научной проблемы

Рассмотрим кратко, как трактуются вышеописанные компоненты модели.

Понятие «дискуссия» в научной литературе определяется как: «основание для аккумуляции естественного процесса рассуждения, сопряженного с необходимостью формулирования утверждений, их аргументирования и вынесения конечного суждения» [1]; «форма общения обучающихся с целью решения какой-либо задачи путем диалога с учетом всех мнений участников и достижения согласованной позиции» [2]; «целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями в группе ради поиска разных ракурсов понимания» [3]; «публичное обсуждение, в ходе которого путем сопоставления различных точек зрения происходит поиск единого мнения для решения спорного вопроса» [4]; «публичное обсуждение спорных вопросов, научных проблем, направленное на поиск оптимального взаимоприемлемого их решения» [5] и др. Обобщая вышеизложенные определения, можно заключить, что дискуссия – это целенаправленный публичный процесс рационального обсуждения и решения спорных вопросов на основе компромисса.

Дискуссия всегда дуалистична и составительна по своей природе: проponent(-ы) (ОП1) осуществляет доказательство какого-либо утверждения, оппонент(-ы) (ОП2) его опровергает, в совокупности образуются два взаимодополняемых вида деятельности, реализуемых в три этапа: 1) конфронтация (столкновение противоположных позиций); 2) консенсус (нахождение точек соприкосновения); 3) соглашение (достижение взаимоприемлемой договоренности). Организованность, эмоциональная насыщенность, упорядоченность и возникновение группового мышления (полилогичность), направленного на доказательство истинности каждого утверждения, – отличительные черты процесса решения научной проблемы на основе дискуссионного метода.

Научная проблема – сложное многоаспектное явление, для понимания которого необходимы комплексные знания из смежных наук, например психологии, языкознания, педагогики, логики, лингвистики и др. В рамках настоящего исследования в качестве инструмента решения научной проблемы автором использована дискуссия как метод, активизирующий изучение сложных предметных тем, связанных с необходимостью решения исследовательских задач.

Для достижения успеха в дискуссии ее участники должны обладать навыками системного и критического мышления, являющегося важнейшим элементом когнитивного компонента ДК. Дискуссия требует от участвующих сторон последовательной, логичной, аргументированной, четкой, целенаправленной речи, отвечающей общепринятым языковым нормам. В процессе разрешения проблемы оппоненты должны придерживаться правил корректного и результативного речевого поведения, демонстрируя и осуществляя перманентную и критичную оценку своих коммуникативных действий, достигнутых успехов и неудач. Из перечисленных требований к речи пропонентов и оппонентов особенно следует выделить аргументированность, являющуюся, по мнению исследователей [5, 6 и др.], отличительным от других форм интеллектуального группового взаимодействия атрибутом дискуссии.

Необходимыми предпосылками эффективной дискуссионной подготовки являются предварительное овладение оппонентами необходимым набором знаний по проблематизируемому вопросу, речевыми и коммуникативными компетенциями, а также приобретение практических навыков публичного выступления по актуальным дискуссионным темам.

Независимо от целевого назначения аргументации (доказывающая тезис или его опровергающая) дискуссия основывается на выявлении и сопоставлении множества позиций, точек зрения, вариантов решения проблемы. Она дает возможность дискуссиантам понять, что каждый тезис может иметь различное толкование, а одну и ту же проблему можно рассматривать с разных позиций и найти несколько альтернативных способов решения.

Результативность дискуссии во многом обусловлена особенностями ее организации, проведения и степени сформированности ДК у оппонентов. Также для достижения положительного результата в научной дискуссии между ее участниками (ОП1 и ОП2)

должны быть выстроены отношения, основанные на взаимоуважении, взаимопонимании и готовности пересмотреть свою позицию при наличии убедительных доводов у оппонента. Итогом дискуссии должны стать выработка участниками общей позиции по обсуждаемой проблеме и достижение консенсуса.

Таким образом, дискуссия является сложным, мультифакторным и до конца непредсказуемым процессом группового решения проблемы, имеющим целью установление истинности и требующим от участников глубоких знаний предмета обсуждаемого вопроса, высокого уровня психологической, лингвистической и профессиональной подготовки.

Готовность студентов использовать дискуссию при решении широкого спектра творческих и научно-практических задач определяется уровнем сформированности у последних ДК как мультикомпонентного, изменчивого под влиянием динамической педагогической среды и интегративного личностного качества, выражающегося в способности и готовности индивида конструировать и применять оптимальные стратегии, тактики и стили общения в процессе обсуждения спорных вопросов.

Дискуссионная компетенция является сложным многоаспектным понятием, и его изучение требует использования нескольких научных подходов: философского, психологического, аксиологического, лингвистического, педагогического, рефлексивного и др. Поэтому формирование ДК у студентов вузов целесообразно реализовывать в процессе комплексной подготовки (профессиональной, психологической и лингвистической), краткое содержание которой рассмотрим далее по тексту.

Профессиональная подготовка – это деятельность, направленная на формирование комплекса компетенций в определенной отрасли научного знания, необходимых для успешного разрешения обсуждаемых в ходе дискуссий проблем (спорных вопросов) при проведении научных исследований.

Лингвистическая подготовка является важнейшим атрибутом коммуникации и включает в себя знания о языке, его структуре и базовых законах функционирования [6]. Ее преемственность и непрерывность в системе высшего образования – залог эффективного формирования ДК. Успешная реализация языковой деятельности требует от обучающихся овладения языковой, коммуникативной и лингвистической компетенциями.



Рис. 2. Структурная схема формирования ДК

Под психологической подготовкой автором понимается специально спроектированная система психолого-педагогических практико-ориентированных воздействий на психическую сферу индивида, имеющих целью комплексное формирование психических качеств личности, необходимых для эффективного решения сложных проблемных ситуаций, возникающих в процессе обсуждения дискуссионных вопросов. Важной особенностью психологической подготовки является ее высокая зависимость от индивидуальных возможностей человека, определяемых врожденными психическими свойствами, в частности его темпераментом.

Сформированная ДК является важной предпосылкой к становлению научной компетентности будущего специалиста, овладев которой, последний способен доказательно излагать свою точку зрения; влиять на позицию оппонентов, используя аргументационные модели и риторические приемы; толерантно взаимодействовать с участниками проектных групп, научных семинаров, круглых столов, диспутов, симпозиумов, выступая в качестве арбитра, медиатора или критика; уточнять свои представления, учитывая аргументы противоположной стороны, и т.д.

Проведенное автором исследование позволило структурировать ДК и обосновать выделение когнитивного, коммуникативного, социального мотивационного и рефлексивного компонентов, взаимозависимых и дополняющих друг друга, а также

наиболее полно раскрывающих сущность дискуссионной компетенции как сложной психолого-педагогической системы и междисциплинарного понятия.

Анализ структуры ДК показал целесообразность выделения трех критериев ее сформированности: операционного, личностного и интеллектуального, оцениваемых при помощи трехуровневой порядковой шкалы: низкий, средний и высокий. Каждый из выделенных уровней соответствует различной интенсивности проявления перечисленных критериев овладения дискуссионной компетенцией (рис. 2).

Опираясь на проведенное исследование, автор пришел к выводу, что формирование ДК студентов вузов является целенаправленным, непрерывным, интегративным, многоаспектным и многоступенным (этапным) практико-ориентированным процессом, обеспечивающим их готовность к толерантному, доказательному и лингвистически грамотному ведению дискуссии с использованием разнообразных приемов, техник, методов и технических средств (рис. 3).

Как видно из рисунка 3, формирование ДК осуществляется через организационно-целевой, содержательно-моделирующий, процессуально-деятельностный и результативно-прогностический этапы. С учетом воздействия множества факторов как объективного, так и субъективного характера на каждом из них решаются специфические образовательные задачи по формированию дискуссионной компетенции будущих специалистов.



Рис. 3. Факторы и этапы формирования ДК студентов вузов

Структурные компоненты ДК целесообразно формировать, используя инновационное педагогически полезное (целесообразность, рефлексивность, надежность, экономическая обоснованность) вариативное, адаптивное дидактическое обеспечение (ДиО), разработанное автором с учетом педагогического потенциала цифровой образовательной среды, с применением контекстно-модульного, интерактивно-развивающего, деятельностного подходов. Структуру ДиО составляют содержание образования, методы, процедуры, техники, формы организации, педагогический мониторинг с использованием сетевой базы данных и компьютерная поддержка (технологическое посредничество).

Разработка дидактического обеспечения должна реализовываться с опорой на педагогические принципы открытости, целостности, междисциплинарности, перманентности, модульности, этапности формирования ДК и диалогичности. Систематическое применение ДиО в образовательном процессе вузов позволяет формировать у будущих специалистов комплекс дискуссионных умений и навыков, позволяющих эффективно разрешать проблемные ситуации в процессе научной деятельности на основе диалога и толерантного отношения ко всем участникам дискуссии.

Анализ педагогических задач, возникающих при формировании дискуссионной компетенции, а также систематизация и оценка исследований по проблемам дискуссионной подготовки позволили автору определить, что структура инновационного дидактического обеспечения должна включать следующие взаимосвязанные блоки: содержательно-моделирующий (обучающие материалы: междисциплинарно-ориентированный курс электронных лекций, структурно-логические схемы, интерактивные

учебные пособия); организационно-целевой (нормативное обеспечение преподаваемых дисциплин); процессуально-деятельностный (представлен электронными образовательными ресурсами: интерактивные лекции, справочные сетевые пособия, автоматизированные тестовые системы, педагогический мониторинг на основе сетевой базы данных и др.); результативно-прогностический (дифференцированный по уровням формирования ДК критериально-оценочный аппарат) [5, 6].

Междисциплинарный обучающий курс «Технология и методика формирования дискуссионной компетенции студентов высших учебных заведений», включенный в состав дидактического обеспечения, реализуется на базе рефлексивной цифровой образовательной среды, в структуру которой входят взаимосвязанные модули из различных областей научного знания, формирующих дискуссионную компетенцию: педагогика, психология, языкознание, логика, лингвистика и пр. Модули состоят из теоретического материала (схемы и описание аргументационных моделей, полемических стилей, риторических приемов), практикумов различной степени сложности, направленных на формирование навыков аргументации и диалога, разнообразные сценарии организации offline и online дискуссий, а также сборник дискуссионных тем по соответствующим учебным предметам. Междисциплинарный курс проектировался с опорой на основополагающие принципы современных методологических подходов: интегративно-развивающего, системно-деятельностного, контекстно-модульного.

Для дифференцированного и комплексного охвата всех аспектов дискуссионной подготовки разработанные модули разбиваются на подмодули, реализующие содержательное наполнение учебного предмета

и являющиеся структурным элементом, обеспечивающим гибкость и адаптивность курса к изменяющимся образовательным условиям, уровню подготовки студентов, требованиям образовательных стандартов, потребностям рынка труда и др. Для повышения общей эффективности и соответствия требованиям, предъявляемым к организации обучения в условиях цифровой образовательной среды, курс предусматривает компьютерную поддержку и активное использование инновационных педагогических методов (сетевое проектирование, составление интеллектуальных карт, вебинары, метод ситуационного обучения, кейс-метод, online-дебаты, различные виды игровых тренингов и др.) [3, 7].

### Заключение

Таким образом, в ходе исследования установлено, что для результативного формирования навыков научной дискуссии у студентов необходимы разработка и систематическое применение в образовательном процессе вузов дидактического обеспечения, построенного на сочетании традиционных и интерактивных педагогических методов, соответствующих им организационных форм, которые позволяют выработать у будущих специалистов способность

к медиации, готовность идти на компромисс и аргументированно отстаивать свою точку зрения, выбирая адекватную стратегию и тактику ведения спора, уважая чужое мнение.

### Список литературы

1. Буденкова Е.А. Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения // Образовательные технологии. 2012. № 3. С. 113–127.
2. Галанова О.А. Информационные основы речевой деятельности при обучении дискутированию на иностранном языке // Образование и наука. 2007. № 4 (46). С. 70–76.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. 2-е издание. М.: Луч, 2018. 640 с.
4. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 197–201.
5. Скибицкий Э.Г., Китова Е.Т. Формирование дискуссионной компетентности магистрантов как инструмент поиска оптимального решения проблемных задач // Сибирская финансовая школа. 2015. № 3 (110). С. 101–104.
6. Скибицкий Э.Г., Перфилова А.В. Формирование дискуссионной компетентности у студентов технического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–44.
7. Буренина Е.В., Быль Е.А., Карачурина Р.Ф., Сайфуллина С.Ф., Шкалей М.А. Инновационные подходы в образовании: тенденции и передовой опыт // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2021. № 4 (38). С. 132–140.

УДК 37.013.46

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Ушаков А.А., Сажина Н.М., Окладникова М.Г.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар,  
e-mail: radbelmedkol@mail.ru

В современных средовых условиях цифровизации образования актуализируется поиск повышения эффективности и объективности оценки процесса профессионального саморазвития педагога и системы его социально-педагогической поддержки, необходимой в кризисные периоды профессионально-педагогической деятельности. В результате исследования определены критерии профессионального саморазвития, соответствующие компонентам данного процесса. Разработанная комплексная оценка профессионального саморазвития педагога включает диагностику как непосредственно результативности данного субъектно-смыслового процесса, так и эффективности его субъектно-интегративной социально-педагогической поддержки. Педагогическая диагностика основана на сравнении оценок саморазвивающихся педагогов, самооценки тьюторов и внешней экспертной независимой оценки. Такая диагностика имеет педагогический характер, так как связана с оценкой не только саморазвивающегося педагога как субъекта деятельности, но и внешнего формирующего воздействия. Также в результате исследования сформирован диагностический комплекс, который позволяет определять субъектную позицию педагога в профессиональном саморазвитии, выявлять кризисогенные факторы и факторы их успешного преодоления, что дает возможность повысить эффективность оказания внешней всесторонней социально-педагогической поддержки педагога как саморазвивающегося субъекта. Таким образом, критериально-диагностическое обеспечение комплексно решает проблему оценки результативности деятельности собственного развития педагога и его внешней поддержки.

**Ключевые слова:** саморазвитие, саморазвивающийся субъект, педагогическая диагностика, социально-педагогическая поддержка, критериально-диагностическое обеспечение саморазвития, комплексная оценка саморазвития

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/8.*

## PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Ushakov A.A., Sazhina N.M., Okladnikova M.G.

Kuban state University, Krasnodar, e-mail: radbelmedkol@mail.ru

In the modern environmental conditions of digitalization of education, the search for increasing the efficiency and objectivity of assessing the process of professional self-development of a teacher and the system of his socio-pedagogical support necessary in crisis periods of professional pedagogical activity is actualized. As a result of the study, the criteria of professional self-development corresponding to the components of this process were determined. The developed comprehensive assessment of the professional self-development of a teacher includes both diagnostics of the effectiveness of this subject-semantic process and the effectiveness of its subject-integrative socio-pedagogical support. Pedagogical diagnostics is based on a comparison of self-developing teachers' assessments, tutors' self-assessment and external expert independent assessment. Such a diagnosis has a pedagogical character, as it is associated with the assessment of not only a self-developing teacher as a subject of activity, but also an external formative influence. Also, as a result of the study, a diagnostic complex was determined that allows determining the subjective position of a teacher in professional self-development, identifying crisis factors and factors of their successful overcoming, which makes it possible to increase the effectiveness of providing external comprehensive socio-pedagogical support to a teacher as a self-developing subject. Thus, criterion-diagnostic support comprehensively solves the problem of evaluating the effectiveness of the teacher's own development and his external support.

**Keywords:** self-development, self-developing subject, socio-pedagogical support, pedagogical diagnostics, criteria-diagnostic support of self-development, comprehensive assessment of self-development

*The study was carried out with the financial support of the Kuban Scientific Foundation as part of the scientific project PPN-21.1/8.*

Фундаментальное понятие педагогической диагностики представляет собой изучение, исследование и установление заданных признаков и свойств отдельных субъектов образовательного процесса для определения результативности обучения и воспитания, а также развития. Педагогическая диагностика проводится на основе диагностического комплекса, который включает критерии, уровни и соответствующие показатели ис-

следуемых образовательно-воспитательных феноменов. Педагогическая диагностика осуществляется на основе базовых принципов системности и комплексности проведения контрольно-измерительных процедур. Если проводятся длительное и непрерывное наблюдение и отслеживание динамики педагогических процессов и явлений, то в этом случае целесообразно говорить о мониторинге. Такой мониторинг обеспечивает по-

лучение информации о состоянии субъектов и возникновении кризисных периодов их функционирования с превентивной целью предупреждения неблагополучия [1].

Профессиональное саморазвитие педагога как непрерывный процесс требует проведения диагностических процедур на различных этапах осуществления. Это позволяет отслеживать динамику индивидуальных изменений в саморазвитии и реализуемой профессионально развивающей траектории. В современной педагогике и образовательной практике отражены особенности проведения диагностики и мониторинга результативности саморазвивающихся субъектов, разработаны соответствующие данной цели диагностические методики [2-4]. Необходимо отметить, что критериально-диагностическое обеспечение профессионального саморазвития должно быть разработано с учетом динамично изменяющейся цифровой образовательной среды, интегративной по своей сущности [5, 6]. Кроме этого, в процессе собственного саморазвития педагога как субъекты деятельности нуждаются в оказании внешней социально-педагогической поддержки, и степень необходимости такой помощи многократно возрастает в кризисные периоды профессиональной деятельности [7, 8]. Таким образом, актуализируется проблема проведения диагностики не только результативности процесса саморазвития педагога, но и системы его социально-педагогической поддержки. Педагогическая диагностика на данной основе должна строиться с учетом особенностей субъектной позиции педагога, а также выявлять кризисогенные факторы и факторы их преодоления, что позволило бы повысить эффективность оказания социально-педагогической поддержки саморазвивающихся субъектов.

Цель исследования: обоснование на теоретико-методологическом уровне и разработка критериально-диагностического обеспечения, позволяющего комплексно оценивать результативность как процесса профессио-

нального саморазвития педагога, так и его социально-педагогической поддержки.

### Материалы и методы исследования

В качестве методологической основы процесса профессионального саморазвития педагога выступает субъектный подход.

Данный подход позволяет исследовать процесс профессионального саморазвития педагога в двух аспектах:

- внутренняя позиция саморазвивающегося субъекта, находящегося в активной деятельности по собственному развитию на основе потребностей в изменениях (субъектно-смысловой регулятив);

- внешняя поддержка субъекта деятельности в процессе его саморазвития, степень необходимости в такой социально-педагогической помощи возрастает в кризисные периоды профессиональной деятельности (субъектно-интегративный регулятив).

Методами исследования являются: теоретический анализ, сравнительный анализ, разработка критериально-диагностического обеспечения, включающего анкетирование, тестирование, ранжирование и другие методы.

### Результаты исследования и их обсуждение

Педагогическая диагностика процесса профессионального саморазвития педагога включает:

- в рамках субъектно-смыслового регулятива – оценку результативности непосредственно самого процесса профессионального саморазвития;

- субъектно-интегративный регулятив – является основой оценки результативности внешней поддержки профессионального саморазвития педагога.

Таким образом, технология комплексной оценки профессионального саморазвития педагога в цифровой образовательной среде предполагает мониторинг как непосредственно результативности данного процесса, так и его социально-педагогической поддержки (табл. 1).

**Таблица 1**

Компоненты технологии комплексной оценки профессионального саморазвития педагога в цифровой образовательной среде

1.	Регулятивы субъектного подхода	Субъектно-смысловой регулятив	Субъектно-интегративный регулятив
2.	Содержание мониторинга	Мониторинг результативности процесса профессионального саморазвития педагога	Мониторинг социально-педагогической поддержки процесса профессионального саморазвития
3.	Критериально-диагностический комплекс	Критериально-диагностическое обеспечение профессионального саморазвития	Критерии результативности социально-педагогической поддержки

Критериально-диагностическое обеспечение саморазвития педагога основано на критериях результативности данного субъектно-смыслового процесса, включающего мотивы и ценности, целеполагание и проектирование деятельности по собственному развитию, технологию и достижение результатов, аналитическую деятельность и проведение рефлексии, самоорганизацию и саморегуляцию профессионального саморазвития. Такой подход позволяет комплексно и разносторонне оценивать результативность педагога в процессе его саморазвития, системно отслеживать происходящие изменения.

1. *Критерий А (мотивы и ценности)* – оценивает наличие мотивов для осуществления профессионально-педагогического саморазвития; смыслы предстоящей деятельности; потребность в различного рода изменениях; анализ имеющихся проблемных вопросов в саморазвитии; способность к процессу непрерывного развития как движения в будущее; осознание собственного развития как одной из высших ценностей.

2. *Критерий В (постановка цели как проектирование)* – способность ставить реальные цели и достигать их для повышения уровня собственного педагогического мастерства; уровень компетенций прогнозирования результатов профессионального саморазвития педагога; сформированность умений определять тактические и стратегические задачи саморазвивающегося субъекта, выбирать адекватные целям технологии саморазвития как личности и профессионала.

3. *Критерий С (технология достижения результатов)* – оценка способности реализовывать на практике проект собственного профессионального саморазвития, степени

достижения целей как предполагаемых результатов саморазвивающегося субъекта, настойчивости в реализации целей собственного саморазвития.

4. *Критерий D (анализ и рефлексия)* – оценка аналитико-синтетических умений, уровня рефлексии результатов процесса профессионального саморазвития; умения сравнивать запланированные и достигнутые результаты; способности определять цель и задачи деятельности на основе выполненного анализа.

5. *Критерий E (самоорганизация и саморегуляция деятельности)* – уровень сформированности умения регулировать и контролировать собственный процесс профессионального саморазвития в целях достижения его высоких результатов; настойчивость и самостоятельность в достижении поставленных целей; уровень волевых характеристик; способность корректировать результаты своего труда.

Каждый критерий профессионального саморазвития оценивается в соответствии с уровнями: оптимальный уровень, достаточный уровень, уровень ниже среднего, критический уровень.

Диагностическое обеспечение процесса профессионального саморазвития педагога представлено в таблице 2.

Диагностика социально-педагогической поддержки процесса профессионального саморазвития в рамках субъектно-интегративного регулятива проводится в соответствии с критериями результативности данной поддержки. Оценка основана на сравнении оценок саморазвивающихся педагогов, самооценки тьюторов и внешней экспертной независимой оценки по 10-балльной шкале (табл. 3).

Таблица 2

Диагностическое обеспечение профессионального саморазвития педагога

Критерии процесса саморазвития	Сущность и содержание	Диагностическое обеспечение
1. Критерий А	Мотивы и ценности	1. Методика диагностики реализации потребности педагогов в активном саморазвитии (Л.Н. Бережнова, В.Л. Павлов). 2. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)
2. Критерий В	Постановка цели как проектирование	1. Методика оценки базовых компетенций педагога (В.Д. Шадриков). 2. Методика оценки проектировочных и конструктивных компетенций педагога
3. Критерий С	Технология достижения результатов	Анализ имеющихся практико-ориентированных продуктов, подтверждающих результативность саморазвития
4. Критерий D	Анализ и рефлексия	1. Диагностика уровня саморазвития (А.Н. Бережнова). 2. Методика оценки аналитических компетенций по результатам саморазвития.
5. Критерий E	Самоорганизация и саморегуляция деятельности	Психологический портрет педагога (З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина)

**Таблица 3**

Критерии и показатели результативности социально-педагогической поддержки процесса профессионального саморазвития педагогов

Критерии социально-педагогической поддержки	Микротехнологии социально-педагогической поддержки	Показатели для оценки	Оценки			
			Оценка педагогов	Самооценка тьюторов	Экспертная оценка	Средняя оценка
1. Критерий А	Микротехнология инициирования процесса саморазвития	Мотивы и ценности				
2. Критерий В	Микротехнология целеполагания как проектирования	Постановка цели как проектирование				
3. Критерий С	Микротехнология реализации проекта саморазвития	Технология достижения результатов				
4. Критерий D	Микротехнология рефлексии процесса саморазвития	Анализ и рефлексия				
5. Критерий Е	Микротехнология самоменеджмента, активизации самоорганизации и саморегуляции саморазвития	Самоорганизация и саморегуляция деятельности				

**Таблица 4**

Уровни результативности социально-педагогической поддержки процесса профессионального саморазвития педагогов

Критерии социально-педагогической поддержки	Уровни	% от максимальной оценки (10 баллов)	Количество баллов (средняя оценка)
А, В, С, D, Е	Оптимальный	90–100%	9–10
	Достаточный	70–89%	7–8,9
	Ниже среднего	50–69%	5–6,9
	Критический	до 49%	до 4,9
Среднее значение по всем критериям	Оптимальный	90–100%	9–10
	Достаточный	70–89%	7–8,9
	Ниже среднего	50–69%	5–6,9
	Критический	до 49%	до 4,9

Определение уровней (высокого, среднего, низкого) осуществляется с помощью таблицы 4 для каждого критерия, а также вычисляется среднее значение по всем критериям социально-педагогической поддержки.

Исследование субъектной позиции показывает, что для педагогов саморазвитие – это естественный процесс, профессионально обусловленная потребность в его непрерывности в целях достижения высокого уровня

педагогического мастерства [9]. Результаты проведенного исследования иллюстрируют, что 97,4% педагогов имеют низкий уровень наличия кризисогенных факторов, и только лишь по 1,3% соответственно – высокий и средний уровни наличия данных факторов. В целом 90,8% педагогов имеют высокий уровень представленности факторов успешного преодоления кризисов и только 9,2% – низкий уровень.

### Заключение

Таким образом, оценка результативности процесса профессионального саморазвития педагога включает диагностику в соответствии с критериями и показателями как по субъектно-смысловому, так и по субъектно-интегративному регулятивам.

Результаты проведенного исследования воспроизводимы и могут быть использованы образовательными организациями для повышения эффективности социально-педагогической поддержки процесса профессионального саморазвития педагога. Перспективы дальнейшего исследования связаны с масштабным внедрением разработанной технологии в практическую деятельность образовательных организаций.

### Список литературы

1. Ходякова Н.В. Оценка качества педагогической деятельности в вузе: методологические основания и технологии // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2014. № 4 (31). С. 149-156.
2. Воропаева Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: [www.science-education.ru/118-13880](http://www.science-education.ru/118-13880) (дата обращения: 14.05.2023).
3. Соколов М.В. Диагностика готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: [www.science-education.ru/117-13221](http://www.science-education.ru/117-13221) (дата обращения: 14.05.2023).
4. Соколова И.Ю., Иванова Т.В. Мониторинг качества подготовки педагогов-исследователей в системе аспирантура-докторантура // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С. 924-928.
5. Ильясова Э.Н. К вопросу о проектировании развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы: интегративный подход // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 325-330.
6. Исаева Н.И. Психологические критерии оценки образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=16751> (дата обращения: 14.05.2023).
7. Кандаурова А.В. Развитие субъектной позиции современного педагога в условиях изменений // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2018. № 1. С. 61-63.
8. Лушпа Л.Г., Душенина Т.В. Тьюторское сопровождение как условие профессионального саморазвития педагога // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 103-109.
9. Викторова Е.А., Складенко Н.И. Сборник диагностических материалов по изучению психологических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях региона. Белгород: Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения, 2020. 487 с.