

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2022
№ 1

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeyev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals
where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science
and Doctor of Science should be published
(Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2022
№ 1**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепаева Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веняминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Серигов Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Богданова Н.А., Ильина Н.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» 15

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Карантыш Г.В., Сеоева И.В., Менджерицкий А.М.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ
И КОРРЕКЦИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ПРИ ДИЗАРТРИИ (ОБЗОР) 25

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Лукьяненко В.П., Лукьяненко Н.В.,
Денисенко В.С., Гзирьян Р.В.**

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ В 10–11-Х КЛАССАХ 39

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горюнова Л.В., Полякова Е.В.

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ТЬЮТОРСКИХ ФУНКЦИЙ 49

Люфт А.В.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 56

Воронец С.М., Павлова А.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ СОЗДАНИИ ДИСТАНЦИОННОГО ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА
ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ 62

Никитин Н.А.

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 70

НАШИ АВТОРЫ 78

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА
«Мир университетской науки: культура, образование» 82

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION**Bogdanova Natalia A., Ilina Natalia V.**HARNESSING PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS AS PART
OF INDEPENDENT WORK WITHIN "BUSINESS ENGLISH" EDUCATIONAL PROGRAM 15**CORRECTIONAL PEDAGOGY****Karantysh Galina V., Seoeva Inna V.,
Mendzheritsky Alexander M.**MODERN APPROACHES TO DIAGNOSTICS AND CORRECTION
OF THE MOTOR SPHERE IN DYSARTHRIA (LITERATURE REVIEW) 25**THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING,
HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE****Lukiyanyenko Viktor P., Lukiyanyenko Natalia V.,
Denisenko Vadim S., Gziryan Ruben V.**ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF TABLE TENNIS PE CLASSES IN HIGH SCHOOL 39**THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION****Goryunova Lilia V., Polyakova Elena V.**UPDATING THE CONTENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM
ON THE BASIS OF STUDYING THE NEEDS OF VOCATIONAL EDUCATION
TEACHERS CONCERNING TUTORING FUNCTIONS 49**Lyuft Andrey V.**USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM
OF HIGHER EDUCATION IN THE DISTANCE LEARNING MODE 56**Voronets Svetlana M., Pavlova Anna N.**EMPLOYING COGNITIVE-VISUAL TECHNOLOGIES IN AN ONLINE COURSE
TO TEACH FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY 62**Nikitin Nikolai A.**MODEL OF CADETS' READINESS FOR FULL-TIME EDUCATION
VIA DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES..... 70

OUR AUTHORS 78

**Богданова Наталья Александровна,
Ильина Наталья Владимировна**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ «ДЕЛОВОЙ
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»**

В наступившем тысячелетии глобальные изменения в процессе эксплуатации, обслуживания и коммерческой работы морского транспорта приводят к возможности формирования целостной образовательной траектории профессионального становления специалиста в морской сфере. В соответствии с требованиями актуализированных ФГОС ВО 3++ в процессе подготовки компетентного специалиста в морской практике главной задачей совершенствования системы профессионального морского образования является эффективность образовательных технологий в процессе самостоятельной работы и качество результатов обучения. Показатели оценки качества профессиональных знаний специалистов в морской практике должны отвечать квалификационным требованиям работодателей. Безопасная работа в интернациональных экипажах на борту судов зависит от компетентности специалиста и непосредственно связана с коммуникацией на английском языке. Фактически специфика процесса профессионального становления конкурентоспособного специалиста в сфере эксплуатации водного транспорта регламентирует формирование коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке. В статье раскрывается концепция самостоятельного совершенствования профессионального общения на английском языке в процессе подготовки курсантов плавательных специальностей.

**Боронец Светлана Михайловна,
Павлова Анна Николаевна**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНО-
ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ СОЗДАНИИ ДИСТАНЦИОННОГО
ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

Авторы рассматривают проблему использования когнитивно-визуальных технологий при создании дистанционного электронного курса, а также при применении его в процессе обучения иностранным языкам в вузе. Утверждается, что в современной образовательной среде наиболее эффективным способом подачи дидактического материала оказалось сочетание традиционных форм аудиторного обучения и элементов электронного обучения. В статье показан переход от термина «наглядность» к более емкому в современном звучании термину «визуализация». В представленном исследовании получает дальнейшее развитие идея применения когнитивно-визуального подхода в дистанционном образовании, в частности при внедрении в учебный процесс электронного курса для изучения иностранных языков. Авторы делятся собственным опытом создания электронного курса, заостряют связанные с этим проблемы и предлагают решения, оказавшиеся наиболее удачными в ходе реализации учебного процесса. Кроме того, в исследовании анализируются возможности различных систем дистанционного обучения с точки зрения применения визуально-когнитивных технологий при обучении иноязычному общению. Особенно подробно рассмотрена модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle как широко применяемая при организации дистанционного обучения. В качестве выводов авторы говорят о решающей роли преподавателя в ходе прохождения студентом электронного обучающего курса на образовательной платформе.

**Горюнова Лилия Васильевна,
Полякова Елена Васильевна**

**АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ
ИЗУЧЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ
ТЮТОРСКИХ ФУНКЦИЙ**

Статья посвящена проблемам подготовки педагогических кадров системы среднего профессионального образования к выполнению тьюторских функций в сфере образования. Приведены результаты исследования потребностей педагогов организаций системы среднего профессионального образования в знаниях, умениях осуществлять тьюторское сопровождение реализации обучающимся индивидуальной образовательной траектории. На основе полученных результатов авторами актуализировано содержание программы повышения квалификации «Тьюторское сопровождение обучающихся в организациях среднего профессионального образования». Авторская программа курсов повышения квалификации позволит педагогам не только осуществлять тьюторское сопровождение обучающихся, но и организовать эффективное самообучение и саморазвитие.

**Карантыш Галина Владимировна,
Соева Инна Владимировна,
Менджерский Александр Маркович**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ
МОТОРНОЙ СФЕРЫ ПРИ ДИЗАРТРИИ
(ОБЗОР)**

Дизартрия продолжает находиться в списке остро обсуждаемых в литературе проблем: ряд вопросов, касающихся дизартрии, остается дискуссионным. Данный обзор посвящен описанию общих представлений, классификаций, этиологии, методов диагностики и коррекции моторной сферы у детей с дизартрией, применяемых в отечественной и зарубежной практике. Описаны общие представления об этом речевом нарушении, о сопутствующих нарушениях, методических подходах к диагностике и коррекции данного недостатка.

**Лукьяненко Виктор Павлович,
Лукьяненко Наталья Владимировна,
Денисенко Вадим Сергеевич,
Гзирьян Рубен Вячеславович**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ
В 10–11-Х КЛАССАХ**

Целью исследования является выявление эффективных организационно-методических условий организации учебной работы по физической культуре на основе использования средств и методов из настольного тенниса. Теоретико-методологической основой исследования выступили работы отечественных ученых по данной проблематике, анализ нормативно-правовой документации в сфере общего образования и др. В работе представлены особенности организации учебных занятий по настольному теннису в школе, которые могут быть использованы при разработке как примерных программ по физическому воспитанию, так и дополнительных общеобразовательных программ по настольному теннису. Показана эффективность воздействия учебных занятий по настольному теннису с использованием инвентаря и оборудования, предназначенного для

занятий мини-теннисом, на повышение общей физической подготовки, специальной физической подготовки, технико-тактической подготовки занимающихся. Представленные в статье результаты исследования свидетельствуют о высокой эффективности проведения уроков физической культуры по настольному теннису в 10–11-х классах общеобразовательной школы.

Люфт Андрей Викторович

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Требования современного общества ставят организацию высшего образования в новые рамки, что требует значительных изменений и применения новых и модификации старых педагогических технологий в условиях дистанционного обучения. В статье рассматриваются разные подходы к понятию «технология», а также перспективные возможности данной формы обучения. Охарактеризованы особенности применения конкретных педагогических технологий в условиях дистанционного обучения.

Никитин Николай Александрович

**МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ
К ОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ С
ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматривается противоречие между повысившимися требованиями к реализации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий в период пандемии и недостаточной готовностью обучающихся к образовательной деятельности в новых условиях. Раскрывается понятие готовности обучающегося к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Дается характеристика компонентов готовности, выделяемых при обучении в дистанционном формате, а также описание их уровней. Представлена модель готовности курсантов к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий, включающая операционно-функциональный, методический, психологический и материально-технический компоненты готовности.

Bogdanova Natalia A., Ilina Natalia V.

HARNESSING PROFESSIONAL
COMMUNICATION SKILLS AS PART
OF INDEPENDENT WORK WITHIN
“BUSINESS ENGLISH” EDUCATIONAL
PROGRAM

Key words: communication skills, professional communication, business English, integrated educational technologies, problem situations, professional activity at sea, learner’s autonomy, competence of a marine transport engineer.

In the new millennium, global changes in operation, maintenance and commercial functioning of marine transport enable to build a holistic educational trajectory of professional development for a specialist in the maritime field. In accordance with the requirements of the updated Federal State Educational Standards 3++, the main task in training a competent specialist in maritime area implies improvements in the system of professional maritime education in terms of effective educational technologies of independent work and high quality of learning outcomes. Indicators for assessing the quality of professional competence of specialists in maritime field should meet the qualification requirements of employers. Safe work in international crews on board ships is directly related to effective communication in English. In fact, professional growth of a competitive specialist in the field of water transport depends on fluent communication in English. The article reveals the concept of autonomous improvement of professional communication in English in preparing cadets for work at sea.

Goryunova Lilia V., Polyakova Elena V.

UPDATING THE CONTENT OF PROFESSIONAL
DEVELOPMENT PROGRAM ON THE BASIS
OF STUDYING THE NEEDS OF VOCATIONAL
EDUCATION TEACHERS CONCERNING
TUTORING FUNCTIONS

Key words: advanced training, teacher of secondary vocational education, training of tutors.

The article is devoted to the problems of training teaching staff in the system of additional professional education to perform tutoring functions. The paper presents the results of a study into the needs of teachers who work in the system of secondary vocational education for knowledge and skills necessary to provide tutorial support for individual educational trajectories of students. Based on the research findings, the authors updated the content of the advanced training program “Tutorial support for students in organizations of secondary vocational education”. Taking the advanced training courses developed by the authors will allow teachers not only to provide tutorial support to students, but also help learners develop autonomy and enhance self-development.

**Karantysh Galina V., Seoeva Inna V.,
Mendzheritsky Alexander M.**

MODERN APPROACHES TO DIAGNOSTICS
AND CORRECTION OF THE MOTOR SPHERE
IN DYSARTHRIA (LITERATURE REVIEW)

Key words: dysarthria in children, motor sphere, diagnostics, correction.

Dysarthria continues to be on the list of keenly discussed problems, a number of issues related to dysarthria still remaining debatable. This review is devoted to the description of general concepts, classifications, etiology, methods of diagnostics and correction of the motor sphere in children with dysarthria considered in national and foreign practice. The authors provide a brief review to the general idea of this speech disorder in the dynamics of dysarthria research, cover concomitant disorders as well as some methodological approaches to its diagnostics and correction.

**Lukiyanenko Viktor P., Lukiyanenko Natalia V.,
Denisenko Vadim S., Gziryay Ruben V.**

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TABLE TENNIS PE CLASSES IN HIGH SCHOOL

Key words: academic process, physical culture,
table tennis, control and test exercises, general
physical fitness, specialized physical preparation,
technical and tactical readiness.

The article deals with organizational and methodological conditions for conducting effective physical education classes employing table tennis methods and means. Works of national researchers on the issue under study, analysis of regulatory and legal documentation in the field of general education form theoretical and methodological foundation of the study. The paper describes some aspects of table tennis classes at school which can be relevant to the development of both exemplary physical education programs and additional general educational programs in table tennis. The authors prove effectiveness of table tennis training sessions with the use of tools and equipment designed for mini-tennis classes for improving general physical condition, technical and tactical skills of students. The research findings presented in the article testify to the high efficiency of physical education lessons in table tennis in 10–11th grades of a secondary school.

Lyuft Andrey V.

USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE DISTANCE LEARNING MODE

Key words: educational process, pedagogical
technology, distance learning, informatization of
education, online learning.

According to the article, requirements of modern society put organization of higher education into a new framework, which requires significant changes and use of new pedagogical technologies as well as modification of the old ones in the conditions of distance learning. The article discusses different approaches to the concept “technology” as well as promising opportunities of the new education mode. The author dwells on application of certain pedagogical technologies in the distance learning context.

Nikitin Nikolai A.

MODEL OF CADETS’ READINESS FOR FULL-TIME EDUCATION VIA DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Key words: full-time education, readiness, cadet
readiness model, distance learning technologies.

The article deals with the contradiction between the growing demand for implementation of distance learning technologies into academic process during the pandemic and lack of readiness of students for learning in new conditions. The concept of the student's readiness for full-time education via distance learning technologies is defined. The author describes components of this readiness as well as its levels. Finally the paper presents the model of cadets' readiness for full-time education via distance learning technologies which includes operational and functional, methodological, psychological and logistical components of readiness.

Voronets Svetlana M., Pavlova Anna N.

**EMPLOYING COGNITIVE-VISUAL
TECHNOLOGIES IN AN ONLINE COURSE
TO TEACH FOREIGN LANGUAGES
AT UNIVERSITY**

Key words: visualization, cognitive visual technologies, online teaching course, foreign languages at university, distance learning.

The authors of the article analyze the topic of using cognitive-visual technologies when creating an online course for teaching foreign languages at a university. The authors claim that in the modern educational environment, using the combination of traditional forms of teaching and some elements of e-learning is the most effective way to present didactic material to students. The article defines the shift from the term "visibility" to the more succinct term "visualization". The idea of applying the cognitive-visual approach to online education is further developed in the paper, in particular, when describing an introduction of an e-course for learning foreign languages into academic process. The authors share their own experience in creating an e-course, draw attention to the problems that may arise in the process and offer solutions that turned out to be the most efficient in the educational process. In addition, the article considers capacities of various e-learning systems in terms of the use of visual-cognitive technologies in teaching foreign languages. The modular object-oriented dynamic learning platform Moodle was analyzed in detail, as it is widely used in organization of e-learning. In conclusion, the authors discuss the decisive role of a teacher in guiding students through an online course on an educational platform.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Богданова Н.А., Ильина Н.В.** Формирование коммуникативных навыков профессионального общения в процессе самостоятельной работы при реализации образовательной программы «Деловой английский язык»

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-15-22

**Богданова Н.А.,
Ильина Н.В.**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

Ключевые слова: коммуникативные навыки, профессиональное общение, деловой английский язык, интегральные образовательные технологии, проблемные ситуации, профессиональная деятельность в море, самостоятельная работа, компетенции инженера морского транспорта.

Целью статьи является обоснование настоящей необходимости формирования коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке в процессе самостоятельной работы курсантов плавательных специальностей в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и создания профессионально ориентированных моделей межличностной деловой коммуникации.

Объектом исследования является коммуникативная социокультурная компетентность курсантов плавательных специальностей в процессе профессионального общения на английском языке.

Предмет исследования – система формирования и дальнейшего совершенствования коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке как особенность процесса реализации образовательной программы «Деловой английский язык».

Проблема научно-исследовательской работы сформулирована следующим образом: как совершенствовать коммуникативные навыки профессионального общения на английском языке в процессе самостоятельной работы будущего инженера морского транспорта?

Актуальность нашей научно-исследовательской работы обусловлена динамическим характером изменений в сфере эксплуатации и работы морского транспорта, внедрением инновационных информационно-коммуникационных технологий в сферу высшего морского образования, спецификой требований работодателей к профессиональной коммуникативной компетентности молодого специалиста для работы в море, международных организаций и Морской конвенции ПДНВ 78 с поправками.

Нами проведен анализ теоретико-методологических концепций исследования проблемы формирования коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке, предложены профессионально ориентированные модели межличностной деловой коммуникации в процессе самостоятельной работы курсантов плавательных специальностей в соответствии с требованиями образовательной программы «Деловой английский язык», определены объект, предмет, цель, задачи исследования, представлены основные требования к выполнению научно-исследовательской работы.

В результате исследования разработаны методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке, по профессионально ориентированной интеграции интерактивных форм в процесс самостоятельного обучения.

Представлены предложения по созданию деловых игр и обсуждению профессиональных ситуаций (кейсов), возникающих в межличностной коммуникации при работе в море, а также по формированию и совершенствованию коммуникативных навыков с применением информационно-коммуникационных технологий в процессе англоязычной подготовки будущих специалистов в сфере водного транспорта.

Специфика разработки темы научного исследования и критерии качественной подготовки конкурентоспособного специалиста в сфере эксплуатации и коммерческой работы морского транспорта сопряжены с социогуманитарной частью морского образования. Следует отметить, что социокультурная коммуникативная компетентность инженера морского транспорта является важной состав-

ляющей профессионального общения на борту судна и фундаментальной основой качественной инженерной подготовки для работы в море (Конев, 2015). Специалист морского транспорта в процессе профессионального общения на море должен владеть способностью к коммуникативному акту с различными людьми независимо от их свойств характера, вероисповедания, национальных предпочтений. В условиях работы в море крайне важно правильно понимать поставленные задачи в объеме функциональных обязанностей на борту судна, а также уметь решать эмоционально напряженные ситуации в процессе профессиональной деятельности, поскольку от социокультурной коммуникативной компетентности инженера морского транспорта зависит безопасность всего интернационального экипажа, а также судна в целом.

Социогуманитарная часть морского образования включает следующие компоненты профессиональной деятельности инженера морского транспорта: коммуникативные навыки профессионального общения на английском языке, умение работать в команде, способность справиться с эмоциями в стрессовой ситуации, инициативность, способность анализировать и справляться с рисками, лидерские качества, умение планировать работу согласно своим трудовым функциям, способность нести безопасную вахту в машинном отделении и на навигационном мостике, обеспечение выполнения требований по предотвращению загрязнения с судов согласно Международной конвенции МАРПОЛ 73/78, умение следовать своим предписанным обязанностям в условиях эксплуатации спасательных средств и устройств, противопожарной системы и других судовых систем безопасности

согласно Международной конвенции СОЛАС 74, умение обнаружить и владение способами устранения неисправностей в работе всех судовых систем, умение организовывать проведение технического обслуживания и ремонта на месте (Thematic network project..., <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp/prod.html>). Следовательно, коммуникативная компетентность инженера морского транспорта интегрирует коммуникативные умения профессионального общения на английском языке (Гаглоева, 2020). При этом нельзя недооценивать умение будущего специалиста водного транспорта быстро реагировать на происходящие изменения в профессиональной деятельности, предлагать инновационное решение проблем и успешно достигать результатов. Таким образом, нами выделен еще один важный компонент профессионального общения на море – креативность.

Качество знания морского английского языка для профессионального общения является ключевой составляющей в процессе подготовки будущих конкурентоспособных специалистов для работы в море. Международные организации выдвигают высокие требования к квалификации инженеров морского транспорта и к уровню знания морского английского языка. В связи с этим в соответствии с предложением Комитета Международной морской организации (ИМО) по решению вопросов безопасности жизнедеятельности на море был принят минимум морского навигационного словаря-разговорника, знание которого обязательно для всех специалистов в сфере эксплуатации и обслуживания морского транспорта. Международная конвенция о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты 78 с поправками, принятыми в 2010 г. в

Маниле (Филиппины), выдвинула следующее требование к уровню знания морского английского языка выпускника морского вуза: использование английского языка в устной и письменной форме (International convention..., 2011). Владея коммуникативными навыками профессионального англоязычного общения, специалист морского транспорта способен общаться в смешанных экипажах по вопросам эксплуатации и обслуживанию судовых механизмов, работать с судовой технической документацией, понимать команды с мостика и из машинного отделения, участвовать в судовых учениях, проводить технический осмотр совместно с офицером портнадзора. В процессе изучения состояния проблемы формирования и совершенствования коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке в море мы выявили противоречие между необходимостью формирования англоязычной компетенции у инженеров морского транспорта согласно требованиям работодателей и международным стандартам и отсутствием индивидуального учебного стиля обучения и личностно ориентированного подхода в системе высшего профессионального морского образования.

Учитывая актуальность, проблему и противоречия данного научного исследования, нам представляются важными эффективные принципы построения соответствующего содержания образовательной программы «Деловой английский язык» с целью формирования коммуникативных навыков профессионального общения в процессе самостоятельной работы инженеров морского транспорта.

Требования к коммуникативным навыкам англоязычного профессионального общения на море со стороны

судоходных компаний и международных морских конвенций постоянно растут. Уровень англоязычной подготовки специалиста в области эксплуатации морского транспорта проверяется представителем компании при собеседовании. По нашему мнению, требования к знанию профессионального морского английского языка как производственной составляющей карьерной траектории должны быть отражены в процессе становления профессиональной модели будущего специалиста водного транспорта.

Итак, под коммуникативной компетентностью инженера морского транспорта мы подразумеваем владение коммуникативными навыками профессионального общения на английском языке, необходимые для успешной работы в сфере эксплуатации и обслуживания водного транспорта. Формирование коммуникативной компетентности как интеграционный процесс в подготовке специалиста-коммуниканта для успешного профессионального общения на море является особенностью процесса реализации основной образовательной программы «Деловой английский язык» в Институте водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиале Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова в Ростове-на-Дону. Образовательная рабочая программа «Деловой английский язык» составлена с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (специалитет по специальности 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок»), утвержденного приказом Минобрнауки России от 15.03.2018 № 192, и таблиц 1–7 раздела А-III Кодекса ПДНВ 78 с поправками.

Дисциплина «Деловой английский язык» входит в часть, формируемую

участниками образовательных отношений, и изучается на IV и V курсах очной и заочной формам обучения. Целью изучения данной дисциплины является формирование и дальнейшее совершенствование коммуникативных навыков профессионального общения в ситуациях, связанных с ремонтными работами в машинном отделении и на судоремонтных заводах, составлением деловых писем, судовых документов, развитие навыков технического перевода инструкций и руководств по обслуживанию и эксплуатации оборудования в машинном отделении, учитывая определенные правила делового английского языка для создания точных сообщений о проделанной работе командой машинного отделения, а также применение сформированных коммуникативных навыков при выполнении заданий самостоятельно.

Согласно обязательным требованиям ФГОС ВО 3++ по специальности 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок» реализация основной образовательной программы «Деловой английский язык» в процессе формирования коммуникативной компетентности инженера морского транспорта должна способствовать формированию следующих профессиональных компетенций:

- способность применять современные коммуникативные технологии на английском языке для профессионального взаимодействия;
- способность использовать профессиональный английский язык в письменной и устной форме;
- владение навыками перевода с английского языка технической информации в пособиях и руководствах по профессиональной деятельности;
- умение взаимодействовать по профессиональным вопросам на ан-

гнийском языке, выполняя функциональные обязанности механика.

Учитывая профессиональные компетенции будущего инженера морского транспорта, мы выделили следующие планируемые результаты обучения по дисциплине «Деловой английский язык»:

- знать профессиональную терминологию, необходимую при ведении судовой корреспонденции;
- знать основные грамматические конструкции и речевые клише на английском языке для их эффективного применения в устной и письменной форме при ведении судовой корреспонденции;
- владеть коммуникативными навыками профессионального общения с представителями судоремонтного завода;
- владеть навыками ведения деловой переписки на английском языке;
- владеть навыками технического перевода инструкций и руководств по обслуживанию и ремонту судового технического оборудования в машинном отделении и на палубе;
- уметь использовать иностранный язык при ведении деловых переговоров и при общении на профессиональные темы в объеме функциональных обязанностей механика на борту судна.

При рассмотрении результатов овладения коммуникативными навыками профессионального общения на английском языке в процессе самостоятельной работы как особенности реализации образовательной программы «Деловой английский язык» нам представляется важным принцип построения содержания изучаемой дисциплины. По словам В.В. Краевского, необходим принцип соответствия содержания целям образовательной программы: мы видим логическое

построение и четкое соответствие содержания изучаемой дисциплины актуализированным целям современного морского образования. «Важно отметить, – пишет В.В. Краевский, – что одно из следствий такого единства – определение межпредметных связей в их общих характеристиках еще до построения самих учебных предметов, на первом уровне формирования содержания» (Краевский, 2001, с. 26–27). При разработке основной образовательной программы «Деловой английский язык» как важного компонента процесса самостоятельной работы курсантов плавательных специальностей в Институте водного транспорта мы предлагаем контент, который включает систему знаний для дальнейшей практической деятельности в море, систему практических и профессиональных навыков, а также творческих умений в решении квазипрофессиональных проблем, возникающих в реальных условиях в море. Все вышеперечисленные педагогические системы морского образования лежат в основе интегративных межпредметных связей и отношений между субъектами, объектами и явлениями в морской практике.

Мы также согласны с мнением В.И. Кагана и И.А. Сыченикова, которые под интеграцией межпредметных связей в содержании образовательной программы понимают «профилизацию фундаментальных дисциплин и фундаментализацию профильных, раскрытие на занятии всех функций специалиста, как профессионально-практических, так и организационно-управленческих» (Каган, Сычеников, 1987, с. 53). В связи с этим мы подчеркиваем, что по принципу межпредметных связей дисциплина «Деловой английский язык» базируется на знаниях обучающихся, полученных при изучении таких дисциплин, как организация и несение

вахты в машинном отделении, введение в специальность, основные элементы судовых энергетических установок и их назначение, безопасность жизнедеятельности на море, теория и устройство судна, международные конвенции и кодексы, эксплуатация судовых котельных установок и паропроизводящих установок, эксплуатация судовых вспомогательных механизмов, систем и устройств, эксплуатация судовых холодильных установок и систем, лидерство и навыки работы в команде, конвенционная подготовка, судовое оборудование и процедуры предотвращения загрязнения окружающей среды, а также образовательных программ «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной коммуникации в смешанных экипажах», «Вводно-интенсивный курс морского английского языка». Мы считаем, что интеграция межпредметного взаимодействия в образовательном процессе делает содержание профессионального морского образования более информационным и направлена на формирование коммуникативных навыков делового общения в процессе англоязычной подготовки инженера морского транспорта.

Разработка основной образовательной программы «Деловой английский язык» и ее практическое применение в процессе самостоятельной работы дают возможность систематизировать знания, полученные ранее по остальным дисциплинам. На наш взгляд, формирование коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке строится на основе ситуационно-функционального подхода, который заключается в создании проблемной учебной ситуации (case study), которая может произойти в морской практике, в дальнейшей дискуссии и принятии верного решения

полученной задачи. В процессе организации профессионального общения на английском языке мы опираемся на педагогический опыт И.И. Макашиной, по мнению которой применение ситуационно-функционального подхода на занятиях позволяет включить обучающихся в информационную профессиональную деятельность (Макашина, Малиночка, 2007, с. 44).

В рамках основной образовательной программы «Деловой английский язык» нами были разработаны кейс-задания «Maintenance of diesels. Damages and repairs» и «Fracture of the main engine camshaft». Цель кейс-заданий – формирование и дальнейшее совершенствование англоязычных коммуникативных навыков и получение опыта в профессиональной сфере в процессе разрешения заданной преподавателем проблемной ситуации. На занятиях по самостоятельной работе преподаватель формулирует проблему, не имеющую однозначного решения. Курсанты плавательных специальностей предлагают решения, формулируют свою позицию, задают друг другу вопросы, выдвигают аргументы и контраргументы в режиме дискуссии. Преподавателем оценивается уровень владения лексическим материалом, умение применять изученные грамматические конструкции, способность генерировать свои идеи и давать обоснованную оценку высказываниям собеседников, умение задавать вопросы, работать в команде, придерживаться этики ведения дискуссии. Как правило, квазипрофессиональная ситуация выстраивается следующим образом: курсантам предлагается проблема, связанная, например, с разрывом коленчатого вала главного двигателя. Обучающиеся обсуждают причины возможного повреждения, предлагают способы

устранения проблемы с целью предотвращения в дальнейшем подобных проблемных ситуаций.

В процессе формирования англоязычной профессиональной компетентности специалиста морского транспорта мы опирались на определенные составляющие процесса самостоятельной работы, выделенные Э.Г. Малиночкой (Малиночка, 2007, с. 216):

- понимание необходимости формирования коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке;
- организация субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений преподавателя и обучающихся;
- создание системы учебных действий, направленных на отбор, преобразование и интеграцию коммуникативной информации.

Проведение занятий с использованием метода кейс-заданий, направленных на формирование коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке, позволяет обучающимся комфортно работать в команде, совершенствовать лексико-грамматические навыки, выражать свое мнение, участвовать в обсуждении проблемы, предлагать пути ее решения, совместно корректировать результаты работы, включиться в профессиональную деятельность будущего инженера морского транспорта.

Опрос обучающихся, которые участвовали в квазипрофессиональной деятельности, показал, что такой вид работы является познавательным, формирует мотивацию для дальнейшего совершенствования своих коммуникативных навыков, способствует формированию профессиональных компетенций будущего специалиста водного транспорта (Makashina, 2016). Мы делаем вывод, что задания профессиональной направленности раз-

вивают творческое мышление, совершенствуют коммуникативные навыки профессионального общения, развивают познавательный интерес к будущей профессии, обеспечивают самостоятельное обучение, направленное на углубленное изучение смежных дисциплин на основе индивидуальных жизненных стратегий. При формировании коммуникативных навыков профессионального общения в процессе реализации основной образовательной программы «Деловой английский язык» в Институте водного транспорта им. Г.Я. Седова определяется лингвоструктура заданий для самостоятельной работы, т.е. комплекс, формирующий профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для будущей работы в море.

Согласно результатам нашего исследования, формирование коммуникативных навыков на английском языке в процессе самостоятельной работы в значительной мере способствует повышению качества профессиональной подготовки специалиста в сфере эксплуатации и обслуживания морского транспорта. Выдвигаемые цели и задачи основной образовательной программы «Деловой английский язык» в процессе профессиональной подготовки специалиста-коммуниканта должны соответствовать современным проблемным ситуациям в морской практике, а также способствовать достижению должного уровня соответствующей коммуникативной компетентности обучающихся. Вместе с тем контроль уровня сформированности коммуникативных навыков профессионального общения на английском языке невозможен без умения преподавателя должным образом построить содержание и формы эффективной самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Литература

1. *Гаглоева Э.Н.* Социокультурная компетентность инженера // Современные тенденции развития системы образования: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. Чебоксары: Среда, 2020. С. 20–25.
2. *Каган В.И., Сычеников И.А.* Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1987.
3. *Конеv С.М.* Социология: учеб.-метод. материалы. М.: Макс-пресс, 2015.
4. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. *Макашина И.И., Малиночка Э.Г.* Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота. Краснодар: Кубан. регион. отд-ние Акад. пед. и соц. наук, 2007.
6. *Малиночка Э.Г.* Актуальные проблемы педагогики. Новороссийск: Морская гос. акад. им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2007.
7. International convention on standards of training, certification and watchkeeping for seafarers (STCW) 1978, as amended in 1995/2010, 2011. London: International Maritime Organization.
8. *Makashina, I.*, 2016. Advantages of poly-profile and communicative approach to the model courses development. Development on International Maritime technology: Conference proceedings (pp. 136–142). Shanghai: Shanghai Maritime University.
9. Thematic network project in the area of language. Sub-project 8. Language studies for students of other disciplines. URL: <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp/prod.html>.

Reference

1. *Gagloeva, E.N.*, 2020. Sociocultural competence of an engineer. In: Modern trends in the development of the education system: Proceedings of the All-Russian Research Conference with International Participation (pp. 20–25). Cheboksary: Sreda. (Rus)
2. *Kagan, V.I. and I.A. Sychenikov*, 1987. Fundamentals of improving learning process in higher school. Moscow: Vysshaya Shkola. (Rus)
3. *Konev, S.M.*, 2015. Sociology: teaching manual. Moscow: Maks-Press. (Rus)
4. *Kraevsky, V.V.*, 2001. The content of education: forward to the past. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (Rus)
5. *Makashina, I.I. and E.G. Malinochka*, 2007. Situational and functional approach to training managers of the merchant marine fleet. Krasnodar: Kuban Regional dpt. of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. (Rus)
6. *Malinochka, E.G.*, 2007. Topical issues of pedagogy. Novorossiysk: Admiral Ushakov Maritime State Academy. (Rus)
7. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers (STCW) of 1978, as amended in 1995/2010, 2011. London: International Maritime Organization.
8. *Makashina, I.*, 2016. Advantages of poly-profile and communicative approach to the model courses development. Development on International Maritime technology: Conference proceedings (pp. 136–142). Shanghai: Shanghai Maritime University.
9. *Thematic network project in the area of language.* Sub-project 8. Language studies for students of other disciplines. Available at: <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp/prod.html>.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Карантыш Г.В., Соева И.В., Менджерицкий А.М.**
Современные подходы к диагностике и коррекции
моторной сферы при дизартрии (обзор)

УДК 376.37

DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-25-36

**Карантыш Г.В.,
Сеева И.В.,
Менджерский А.М.**

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ПРИ ДИЗАРТРИИ (ОБЗОР)

Ключевые слова: дизартрия у детей, моторная сфера, диагностика, коррекция.

Речь является наиболее ценной формой человеческого общения, поскольку позволяет человеку быстро обмениваться сложными мыслями и идеями. Коммуникативные трудности приводят к снижению качества жизни (Dickinson et al., 2007; Fauconnier et al., 2009). Дети с нарушением коммуникативных навыков подвержены риску неуспеваемости, социальной изоляции (ICAN 2007, https://ican.org.uk/media/1930/4_language_and_social_exclusion.pdf), что определяет социальные и экономические последствия данной проблемы. Одной из наиболее трудных в диагностике и коррекции нарушений речевого развития является дизартрия. Важным является не только уметь поставить правильный логопедический диагноз, но и провести коррекцию дизартрии, поскольку правильно развитая речь влияет на социализацию ребенка. Актуальность данной проблемы определяется повышением количества детей с подобными нарушениями, запросом законных представителей детей к диагностике и коррекции речевых нарушений, а также тем, что вопросы изучения дизартрии до сих пор остаются дискуссионными.

В нашем обзоре представлены данные отечественных и зарубежных авторов, внесших существенный вклад в изучение природы дизартрии и методов ее коррекции.

Современный подход к исследованию дизартрии основывается на междисциплинарном взаимодействии логопедии с нейрофизиологией, нейрорепсихологией, психолингвистикой, психологией (возрастной и специальной) и т.д. Основной акцент в данном обзоре сделан на диагностике и коррекции психомоторного развития при дизартрии. Поскольку нарушения речи при дизартрии имеют неврологическую основу, коррекция этого нарушения достаточно трудоемка. Она предполагает

в том числе использование методов формирования двигательных навыков, обучения составлению новых двигательных программ (Schmidt, Lee, 2005). Открытые механизмы взаимовлияния речи и двигательного анализатора в процессе их становления согласуются с представлениями о влиянии зрелости центрального и периферического артикуляционного аппарата, а также сенсорных систем на развитие речи ребенка (Фишман, 1989). В структуре дефекта при дизартрии выделяют как речевые, так и неречевые расстройства, проявляющиеся в нарушении не только моторики артикуляционного аппарата, но также общей и мелкой моторики.

Целью данного обзора был анализ истории становления вопроса и современных представлений о природе, методах диагностики дизартрии у детей и коррекции психомоторного развития при данном нарушении речи.

Общие представления о дизартрических нарушениях. В последние годы наметилась тенденция к росту количества детей с нарушениями речи (Филичева, 2000; Rosenbaum, Simon, 2016). Одним из наиболее распространенных речевых нарушений является дизартрия (Архипова, 2008), представляющая собой синдром центрально-органического генеза и проявляющаяся в нарушении звукопроизводительной и просодической сторон речи (Винарская, Пулатов, 1989; Логопедия, 2006; Основы теории..., 2013). У пяти из семи детей, рожденных с поражением центральной нервной системы, встречаются дизартрические нарушения (Дудьев, 2020).

В структуре дефекта при дизартрии лежат нарушения тонуса артикуляционной мускулатуры (спастичность, гипотония, дистония). В результате при данном синдроме наблюдаются нарушения звукопроизношения различной степени тяжести (Левченко, Приходь-

ко, 2001), которые разделяют на антропофонические (наиболее частые нарушения звукового строя при дизартрии) и фонологические (Приходько, 2010).

При дизартрии наблюдаются нарушения: 1) речевого дыхания, связанные с недостаточностью центральной регуляции дыхания; 2) голоса, что связано с нарушением мышечного тонуса и подвижности мышц артикуляционного аппарата; 3) просодики – наиболее стойкий признак дизартрии (Логопедия, 2006).

В основе ранней диагностики дизартрии лежит оценка нарушений в строении и функционировании артикуляционного аппарата, рефлексов орального автоматизма до первых трех месяцев после рождения, присутствия после трех-четырех месяцев патологических рефлексов орального автоматизма, а также нарушений дыхания, голосообразования, акта приема пищи, гиперсаливации, оральных синкинезий (Архипова, 2007; Приходько, 2010).

Сопутствующие нарушения при дизартрии. На фоне нарушений иннервации мышц артикуляционного аппарата при дизартрии отмечают вегетативные расстройства (гиперсаливацию), которые проявляются в результате нарушения произвольного глотания, пареза мышц губ, ограничения движений мышц языка. Вегетативные расстройства проявляются также в покраснении и побледнении кожных покровов, повышении потоотделения во время речи (Дудьев, 2020; Лопатина, 2003; Приходько, 2010).

Встречаются нарушения координации актов глотания и дыхания, повышение рвотного рефлекса (Белякова, Волоскова, 2009), затруднение питья из чашки (Левченко, Приходько, 2001).

Синкинезии также являются сопутствующим нарушением дизартрии, в том числе оральные, когда при наме-

рении произвольного речевого акта у человека открывается рот или двигается челюсть и/или губы (Архипова, 2007; Белякова, Волоскова, 2009; Верясова, 2010; Дудьев, 2020; Левченко, Приходько, 2001), а также наблюдается тремор и гиперкинез артикуляционной мускулатуры (Верясова, 2010; Приходько, 2010). При атактической дизартрии отмечается несоразмерность и/или неточность движений артикуляционных мышц в виде асинергических и дисметрических нарушений (Белякова, Волоскова, 2009; Дудьев, 2020; Левченко, Приходько, 2001).

История вопроса изучения дизартрии. Клиническая картина дизартрии впервые была описана в XIX столетии А. Оппенгеймом, Х. Гутцманом, А. Куссмаулем, которые выделили данное речевое расстройство из группы других нарушений звукопроизношения. Далее исследования в этой области были направлены на раскрытие причин и механизмов дизартрии.

К концу XX в. сформировалось два основных подхода к пониманию механизмов развития и структуры дефекта при дизартрии. Первый подход основан на неврологическом понимании причин с учетом клинических проявлений дизартрии, а именно локализации очага поражения и характера двигательных нарушений речевых расстройств (М.С. Маргулис, Э. Фрешельс, Ф. Гревел, Л.Б. Литвак) (Хрестоматия..., 1997). Таким образом, с позиции первого подхода дизартрия представляет собой расстройство произносительной стороны речи – просодической ее стороны, фонетической окраски звуков или формирования фонемного звукового строя речи в виде замен букв и/или их пропусков.

Второй подход предполагает фонематический анализ дизартрии с использованием психолингвистических методов, а именно выявления нейрофонетических признаков дизартрий

(Беккер, Совак, 1981; Мастюкова, Ипполитова, 1985; Филичева и др., 1989). В рамках данного подхода дизартрию рассматривают как нарушение координации речевого процесса, являющееся симптомом дефекта моторного анализатора и эфферентной системы, в результате чего повреждается способность членения речевого потока и артикуляции в целом.

На основе этих двух подходов сформировалось общее представление о природе дизартрии. Ее рассматривают как недостатки звукопроизношения и просодической стороны речи, которые порождаются органической дефицитностью иннервации мышц речевого аппарата и повреждением центральной и периферической нервной системы.

В настоящее время выделяют следующие формы дизартрии, которые классифицируют, принимая во внимание внешние особенности проявления и локализацию нарушения в коре головного мозга: корковая, экстрапиримидная, бульбарная, псевдобульбарная и мозжечковая.

Клинические формы дизартрии, встречающиеся у детей, – псевдобульбарная, экстрапиримидная, мозжечковая и корковая (постцентральная и прецентральная формы). Можно предположить, что первые три формы дизартрии могут свидетельствовать о нарушении в работе фоновых уровней (уровни А и В по Н.А. Бернштейну) (Бернштейн, 1997), без которых невозможна реализация любых действий. Из этого следует, что дизартрические нарушения речи есть нарушения моторной организации речевого высказывания. Симптомы корковой формы дизартрии у детей могут компенсироваться согласно принципу хроногенной организации высших психических функций (Лурия, 1969), который подразумевает последовательные изменения мозговой ор-

ганизации тех или иных психических функций в онтогенезе.

При стертой дизартрии нарушения носят парциальный характер.

По причине распространенности дизартрических нарушений в последние десятилетия изучение дизартрии проводят с позиций ее клинических проявлений, нейролингвистического и психолого-педагогического подходов. Также продолжают разрабатывать приемы логопедической работы по коррекции дизартрии. Теоретические и практические аспекты данной проблемы широко освещаются в современной отечественной литературе (Е.Ф. Архипова, Л.Н. Белякова, Е.Н. Винарская, Н.Н. Волоскова, И.Ю. Левченко, Л.В. Лопатина, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, К.А. Семенова, И.А.Смирнова, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, М.Б. Эйдинова и др.).

В англоязычной литературе подобное парциальное расстройство звуковой стороны речи носит название «артикуляционная диспраксия развития» (Morley, 1972), в данном случае механизм нарушения – это несформированность артикуляционного праксиса. В отечественной логопедической литературе некоторые авторы в рамках изучения дизартрии выделяли корковую дизартрию, для которой характерны апраксические явления (Винарская, Пулатов, 1989; Мастюкова, Ипполитова, 1985).

Этиология дизартрии. Этиология речевых и моторных нарушений речи включает геномные, нейродинамические, экологические факторы (Kooi-van Es et al., 2020). Дизартрию в детском возрасте связывают с патологией беременности и родов (Бенилова, 2005), с врожденными патологиями, такими как детский церебральный паралич (Bax et al., 2006; Lepage et al., 1998; Kennes et al., 2002; Nordberg et al., 2013; Odding et al., 2006), органическим поражением ЦНС при воз-

действии неблагоприятных факторов среды на мозг ребенка (Винарская, Пулатов, 1989; Корнев, 2006), опухолями головного мозга (Cornwell et al., 2003; Richter et al., 2005; Van Mourik et al., 1998), инфекционными воспалениями мозга и мозговых оболочек (Белякова, Волоскова, 2009); черепно-мозговыми травмами (Cahill et al., 2002; Chapman et al., 2001; Netsell, 2001), генетическими факторами (Корнев, 2006).

Диагностика дизартрии у детей. Диагностика дизартрии вызывает определенные сложности, из-за схожести симптоматики с другими патологиями – афазией и дислалией, а также когда дизартрия не выступает изолированно, а сочетается с другими вариантами болезни, например с моторной алалией.

В отечественной практике диагностики дизартрии основывается на выявлении ее симптомов. Диагностику по синдромологическому подходу предложила И.И. Панченко, благодаря чему возможно выделить ведущий неврологический синдром и ведущие причины нарушений моторных функций. При этом необходимо вести учет динамики неврологического статуса в период постнатального развития ребенка.

При постановке точного диагноза логопед должен учитывать анамнез ребенка, в том числе дыхание, общую, мелкую, артикуляционную моторику, процесс формирования, произношения и восприятия речи, а также другие факторы, которые сопоставляются с данными неврологических исследований (электроэнцефалографии, электромиографии, магнитно-резонансной томографии головного мозга).

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и Г.В. Чиркина предложили проводить диагностику дизартрии при различных нагрузках посредством многократного воспроизведения движений (Филиче-

ва и др., 1989). Благодаря этому диагностируются стертые формы пареза. При этом берут во внимание не только факт выполнения движения, но и качество его исполнения. Отмечается период включения в движение, искажения темпа и плавности, амплитуда, синкинезии, гиперсаливация, усталость.

Перед обследованием моторики артикуляционного аппарата исключают дефекты анатомического характера, а также отмечают особенности его строения. Оценивают активность артикуляционного аппарата с помощью различных движений. Проверяют наличие или отсутствие глоточного рефлекса при нежном касании мягкого неба шпателем.

При тяжелом псевдобульбарном параличе встречаются пациенты с полной невозможностью произвольных движений органов артикуляции. В этом случае обследуют наличие рефлекторных движений (раздвигание губ при улыбке, рефлекс на подносимую ко рту пищу, сдвигание языка при касании с посторонним предметом и др.).

Анализируют нарушение дыхания, силу голоса, ритм, назализацию. После этого проводят анализ произношения звуков, слоговой структуры слов, способности дифференцировать речевые звуки с помощью повторения слоговых рядов с оппозиционными звуками.

У детей школьного возраста исследуют звуковой анализ и навыки грамоты. В процессе такого обследования логопед знакомится не только с особенностями артикуляции и звукопроизношения ребенка, но и получает данные об уровне его общего речевого развития.

А.Н. Корневым разработан метод исследования состояния орального праксиса и артикуляционных навыков по тестовым заданиям (Корнев, 2006).

Важна дифференциальная диагностика дизартрии и артикуляционной диспраксии. При артикуляционной

диспраксии не наблюдается нарушений моторной организации речевого высказывания, нарушения звукопроизношения носят избирательный характер и затрагивают только сегментарный уровень звуковой стороны речи.

В западной практике наиболее распространенными инструментами диагностики дизартрии являются психолого-педагогические тесты (Pennington et al., 2016), с использованием которых оцениваются основные показатели, связанные с тем, в какой степени возможно понять речь детей: объективные показатели процента разборчивых слов (например, оценка разборчивости дизартрической речи (Yorkston, Beukleman, 1981), TOC+ (Hodge et al., 2009; Wilcox, Morris, 1999); шкалы субъективной разборчивости речи; шкалы коммуникативного участия (например, сосредоточенность на результатах общения в возрасте до шести лет (FOCUS) (Thomas-Stonell et al., 2010)).

Также принято исследовать иные показатели, лежащие в основе произносительной стороны речи, такие как дыхание, фонация, назальность, артикуляция, уровень звукового давления (шкалы оценки голоса (Hirano, 1981)); проводят тестирование на орomotorные навыки (например, «Оценка дизартрии» Робертсона (Robertson, 1982)), артикуляцию, фонологическую сторону речи (диагностическая оценка артикуляции и фонологии (DEAP) (Dodd et al., 2006)), акустические измерения высоты тона и громкости, физиологические тесты (например, оценивают уровень дыхания через нос, двигательную активность артикуляционного аппарата детей (Hayden, Square, 1994)).

При дизартрии, кроме того, применяют шкалу оценки орально-моторного питания (оценку глотания) (OMFRS, Pearson Education, Inc.), диагностику орорациальных расстройств с использованием

датчика для измерения силы давления в закрытой системе (для измерения мышечного тонуса языка) и цифрового датчика силы Imada DS2 (для измерения силы губ) (Berggren et al., 2018).

Для оценки развития оральной моторики и общей производительности речи при атаксической дизартрии используют пробы на оральный праксис («артикуляторный диадохокинез» (Yoss, Darley, 1974)). В ряде работ исследована связь скорости и регулярности повторяющихся движений артикуляционного аппарата с разборчивостью слов и общей просодикой при дизартрии (Kent et al., 2000; Ozawa et al., 2001; Wang et al., 2004; Wessel, Ziegler, 1996). При этом для оценки моторного речевого профиля (диадохокинетического анализа) разработано программное обеспечение, а также стандартизированные протоколы оценки артикуляторного диадохокинеза. Однако авторы указывают на необходимость дальнейших исследований возможности применения данного программного продукта и протокола оценки артикуляторного диадохокинеза при разных видах дизартрий (Wang et al., 2009). При этом анализ компонентов в пределах каждого интервала между слогами, обозначенного в данном протоколе, рекомендуют для дифференциальной диагностики спастической и атаксической форм дизартрии (Ozawa et al., 2001).

Коррекция дизартрии с использованием методов развития психомоторных навыков. Специалисты, занимающиеся вопросами дизартрии (Е.Ф. Архипова, И.Б. Карелина, Л.В. Лопатина, Е.М. Мاستюкова, Л.В. Мелехова, И.И. Панченко, О.В. Правдина, К.А. Семенова, Н.В. Серебрякова, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Соботович, Т.В. Сорочинская, О.А. Токарева, О.Ю. Федосова, Г.В. Чиркина и др.), сходятся во мнении, что при коррекции дизартрических расстройств необходим комплексный подход.

Условно такой подход можно разделить на три блока (Архипова, 2008): медицинский, психолого-педагогический и логопедический. Медицинский блок определяется неврологом.

Психолого-педагогический блок включает развитие сенсорных функций: развитие слухового восприятия и гнозиса, формирование фонематического слуха; развитие зрительного восприятия, гнозиса, стереогнозиса. Также данный вид коррекции содержит работу по развитию способности ориентации в схеме тела и пространстве, конструктивного праксиса, умения красиво и легко рисовать и писать, а также развитию памяти и мышления (Архипова, 2007; Корнев, 2006; Левченко, Приходько, 2001; Логопедия, 2006). Большую роль в коррекционной работе многие ученые отводят ритмике и логоритмике. В настоящее время вопросами логоритмики занимаются такие педагоги, как Н.С. Агуреева, Р.Л. Бабушкина, Н.В. Багринцева, В.Ю. Деревянко, Т.В. Журомская, М.Ю. Картушина, О.М. Кислякова и др.

Логопедическую работу проводят преимущественно на индивидуальных занятиях. С учетом структуры дефекта при дизартрическом нарушении работу учителя-логопеда рекомендуют планировать поэтапно. Сначала используют упражнения для регуляции тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры с помощью логопедического массажа. Развивают моторику артикуляционного аппарата (с использованием приемов артикуляционной гимнастики), голос (с помощью голосовых упражнений), речевое дыхание (с использованием ортофонических упражнений), просодику, а также мелкую моторику рук с помощью пальцевой гимнастики (Лопатина, Серебрякова, 2000).

Далее вырабатывают более сложные произносительные навыки, в том числе основные артикуляционные уклады, а

также проводят коррекцию звукопроизношения той группы звуков, для которых сформировался артикуляционный уклад. Кроме того, развивают фонематический слух, актуализируют и закрепляют произношение конкретных звуков (Архипова, 2007; Левченко, Приходько, 2001; Логопедия, 2006), проводят дифференциацию поставленных звуков при произнесении с оппозиционными фонемами (Филичева и др., 1989).

На этапе выработки коммуникативных умений проводят формирование навыков самоконтроля, после чего проводят работу по профилактике вторичных нарушений при дизартрии или их коррекции.

Для успешного обучения в школе ребенку с дизартрией необходимо помочь в формировании у него графомоторных навыков, предупреждении дисграфических ошибок, а также обеспечить ему психологическую поддержку.

В большинстве западных исследований в рамках изучения данного вопроса проводили анализ дыхания в процессе речевой деятельности (Boliek et al., 2015; Fox, Boliek, 2012, 2015; Fox et al., 2005, 2008; Hartley et al., 2003; Levy et al., 2012; Miller et al., 2013; Pennington et al., 2006, 2010, 2013; Puuuelo, Rondal, 2005). Те исследования, которые включали принцип интенсивного моторного обучения, оценку результатов контроля за дыханием, многократную регистрацию показателей до и после терапии, а также слепую оценку результатов эффективности обучения эффективным способам дыхания во время речи, указывают на потенциальную эффективность данного метода коррекции дизартрии. В том числе после курса коррекции дыхания у пациентов повышалась разборчивость речи и совершенствовалось качество голоса по акустическим показателям (Fox, Boliek, 2012; Fox et al., 2008; Miller et al., 2013; Pennington et al., 2006, 2010,

2013). Принципы моторного обучения использовались и с использованием проприоцептивной инструкции с обратной связью (Hayden, Square, 1994). Данный метод показал свою эффективность в плане коррекции ороторных навыков, фонетической стороны речи и артикуляции (Ward et al., 2013, 2014). В нескольких исследованиях описано применение упражнений без речевого включения (Puuuelo, Rondal, 2005; Ray, 2001). Показана эффективность воздействия метода электропалатографии на артикуляцию (Nordberg et al., 2011). При этом коррекция артикуляции без биологической обратной связи не показала никакого на нее влияния, как и на орорациальные двигательные расстройства (Marchant et al., 2008).

Анализ результатов исследований по выявлению эффективности моторного обучения при дизартрии у детей демонстрирует, что разные направления коррекции двигательных нарушений, основанные на принципах моторного обучения, способствуют развитию произносительной стороны речи у детей с дизартрией. Для оценки результативности коррекционной работы важным является сравнение с показателями у детей с дизартрией, с которыми не проводят данных видов коррекционной работы. В динамике исследования в обеих группах необходимо оценивать изменения разных сторон нарушенной речи: качества звукопроизношения, организации речи, просодической стороны речи, ритма и глубины дыхания, координации вдоха и выдоха (Елеуова, 2016). Данная работа определит степень социальной адаптации дизартриков, в том числе в общении со сверстниками, взрослыми людьми – как знакомыми, так и незнакомыми, а также успешность их участия в образовательной деятельности. Поскольку эффективность коррекционной работы может определяться

как степень нарушения, так и индивидуальными особенностями ребенка, то важно оценивать ее в динамике: в краткосрочной (например, один месяц), среднесрочной (например, три месяца) и долгосрочной (например, от шести до двенадцати месяцев) перспективе. Необходимо также оценивать включение в коррекционную работу родителей детей с дизартрией (Pennington et al., 2016).

Итак, у детей с дизартрией без квалифицированной помощи специалиста невозможно самостоятельное развитие двигательных программ для беглой речи и, соответственно, наблюдаются нарушения социализации. Их коммуникативные навыки сильно недоразвиты, они неспособны самостоятельно развить весь спектр речевых навыков (ibid.). Несмотря на некоторую разницу классификаций и понятий в отечественной и иностранной логопедии, термин «дизартрия» и понятие «артикуляционная диспраксия развития» включают много общего, хотя и имеют свои тонкости. Тем не менее в отечественной и западной логопедической практике используют сходные методы диагностики дизартрии, которые связаны с изучением нарушения крупной, мелкой (ручной) и артикуляционной моторики с помощью различных тестов и шкал: в покое, в динамике, при нагрузках, при многократном повторении. Отмечается четкость, ритм, плавность переключения движений. Выявляются особенности и отклонения от нормы строения артикуляционных органов: губ, зубов, челюстей, языка, твердого и мягкого неба. Исследуется глотание, дыхание, голосообразование (сила фонации), произношение, назальность, восприятие речи (дифференцировка не только согласных, но и гласных звуков). Также применяют электроэнцефалографию, электромиографию, МРТ головного мозга и другие неврологические исследования. Характерным отличием

западной диагностики является применение программного обеспечения для оценки физических параметров, таких как акустические измерения высоты тона, громкости, силы нажима губ, силы тонуса языка и пр.

Как российские, так и зарубежные специалисты в области логопедии сходятся во мнении, что при данной патологии необходимо проведение комплексной системы коррекции с использованием медицинских, психологических и логопедических методов. В том числе обучение с использованием методов биологической обратной связи правильному дыханию, голосоподаче, произношению.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008.
2. *Архипова Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007.
3. *Беккер К.-П., Совак М.* Логопедия. М.: Медицина, 1981.
4. *Белякова Л.И., Волоскова Н.Н.* Логопедия. Дизартрия. М.: ВЛАДОС, 2009.
5. *Бенилова С.Ю.* Патогенетические подходы к комплексному лечению нарушений речи у детей и подростков с последствиями органического поражения центральной нервной системы. М.: Книголюб, 2005.
6. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
7. *Верясова Т.В.* Исследование моторного праксиса у дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010.
8. *Винарская Е.Н., Пулатов А.М.* Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент: Медицина, 1989.
9. *Дудьев В.П.* Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. Барнаул: Алт. гос. пед. ун-т, 2020.
10. *Елеуова А.Е.* Влияние компонентов просодики на речь при дизартрии // Научный журнал. 2016. № 3. С. 54–56.
11. *Корнев А.Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006.
12. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие. М.: Академия, 2001.

13. Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2006.
14. Лопатина Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Дефектология. 2003. № 5. С. 45–50.
15. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. СПб.: СОЮЗ, 2000.
16. Лурия Р.А. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
17. Мاستюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1985.
18. Основы теории и практики логопедии: учеб. пособие / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Альянс, 2013.
19. Приходько О.Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование. 2010. № 2. С. 68–80.
20. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
21. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989.
22. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии. Электрофизиологическое исследование. М.: Педагогика, 1989.
23. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учеб. пособие: в 2 т. М.: ВЛАДОС, 1997. Т. 1.
24. Vax, M., C. Tydeman and O. Flodmark, 2006. Clinical and MRI correlates of cerebral palsy: the European cerebral palsy study. JAMA, 296: 1602–1608.
25. Berggren, K.N. et al., 2018. Orofacial strength, dysarthria, and dysphagia in congenital myotonic dystrophy. Muscle Nerve, 58 (3): 413–417.
26. Boliek, C. et al., 2015. Neural and physiological changes following intensive voice therapy in children with motor speech disorders secondary to cerebral palsy. In: 19th International Congress of Parkinson's Disease and Movement Disorders. San Diego, CA.
27. Cahill, L., B. Murdoch and D. Theodoros, 2002. Perceptual analysis of speech following traumatic brain injury in childhood. Brain Injury, 16: 415–446.
28. Chapman, S.B. et al., 2001. Longitudinal outcome of verbal discourse in children with traumatic brain injury: three-year follow-up. Journal of Head Trauma Rehabilitation, 16: 441–455.
29. Cornwell, P.L. et al., 2003. Perceptual evaluation of motor speech following treatment for childhood cerebellar tumour. Clinical Linguistics & Phonetics, 17: 5597–5615.
30. Dickinson, H.O. et al., 2007. Self-reported quality of life of 8–12-year-old children with cerebral palsy: a cross-sectional European study. The Lancet, 369 (9580): 2171–2178.
31. Dodd, B. et al., 2006. Diagnostic evaluation of articulation and phonology. Oxford: Pearson.
32. Fauconnier, J. et al., 2009. Participation in life situations of 8–12 year old children with cerebral palsy: cross sectional European study. BMJ, 338: 1458–1471.
33. Fox, C. and C.A. Boliek, 2012. Intensive voice treatment (LSVT LOUD) for children with spastic cerebral palsy and dysarthria. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55 (3): 930–945.
34. Fox, C. and C.A. Boliek, 2015. Technology enhanced maintenance practice following intensive voice therapy (LSVT LOUD®) in children with cerebral palsy and dysarthria. In: 19th International Congress of Parkinson's Disease and Movement Disorders. San Diego, CA.
35. Fox, C., C. Boliek and L.O. Ramig, 2005. The impact of intensive voice treatment (LSVT) on speech intelligibility in children with spastic cerebral palsy. Movement Disorders, 20 (10): s149.
36. Fox, C. et al., 2008. Intensive voice treatment (LSVT LOUD) for children with spastic cerebral palsy. Movement Disorders, 23 (S1): S378.
37. Hartley, C.L. et al., 2003. Treatment effects on speech production and speech intelligibility of dysarthric speech in children with cerebral palsy. Paper presented at Vth European CPLOL Congress, Edinburgh, UK, 5th – 7th September 2003.
38. Hayden, D.A. and P.A. Square, 1994. Motor speech treatment hierarchy: a systems approach. Clinics in Communication Disorders, 4: 162–174.
39. Hirano, M., 1981. Clinical examination of voice. Vienna: Springer-Verlag.
40. Hodge, M.M., J. Daniels and C.L. Gotzke, 2009. TOCS + Intelligibility Measures (version 5.3). Edmonton, AB: University of Alberta.
41. ICAN 2007. Language and social exclusion. https://ican.org.uk/media/1930/4_language_and_social_exclusion.pdf.
42. Kennes, J. et al., 2002. Health-status of school aged children with cerebral palsy: information from a population-based sample. Developmental Medicine & Child Neurology, 44: 240–247.
43. Kent, R.D. et al., 2000. Ataxic dysarthria. Journal of Speech Language and Hearing Research, 43: 1275–1289.
44. Kooi-van Es, M. et al., 2020. Dysphagia and dysarthria in children with neuromuscular diseases, a prevalence study. Journal of Neuromuscular Diseases, 7 (3): 287–295.
45. Lepage, C.I. et al., 1998. Profile of handicap situations in children with cerebral palsy. Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine, 30 (4): 263–272.
46. Levy, E.S., L.O. Ramig and S.M. Camarata, 2012. The effects of two speech interventions on speech function in pediatric dysarthria. Journal of Medical Speech-Language Pathology, 20 (4): 82–87.
47. Marchant, J., M.J. McAuliffe and M. Huckabee, 2008. Treatment of articulatory impairment in a child with spastic dysarthria associated with cerebral palsy. Developmental Neurorehabilitation, 11 (1): 81–90.
48. Miller, N. et al., 2013. Changes in voice quality after speech-language therapy intervention in older children with cerebral palsy. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 65 (4): 200–207.

49. Morley, M.E., 1972. The development and disorders of speech in childhood. Edinburgh: Churchill Livingstone.
50. Netsell, R., 2001. Speech aeromechanics and the dysarthrias: implications for children with traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 16: 415–425.
51. Nordberg, A., G. Carlsson and A. Lohmander, 2011. Electropalatography in the description and treatment of speech disorders in five children with cerebral palsy. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25 (10): 831–852.
52. Nordberg, A. et al., 2013. Speech problems affect more than one in two children with cerebral palsy: Swedish population-based study. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 102 (2): 161–166.
53. Odding, E., M. Roebroek and H. Stam, 2006. The epidemiology of cerebral palsy: incidence, impairments and risk factors. *Disability and Rehabilitation*, 28: 183–191.
54. Ozawa, Y. et al., 2001. Symptomatic differences in decreased alternating motion rates between individuals with spastic and with ataxic dysarthria: an acoustic analysis. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 53: 67–72.
55. Pennington, L., C.E. Smallman and F. Farrier, 2006. Intensive dysarthria therapy for older children with cerebral palsy: findings from six cases. *Child Language Teaching & Therapy*, 22 (3): 255–273.
56. Pennington, L. et al., 2013. Intensive dysarthria therapy for younger children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55 (5): 464–471.
57. Pennington, L. et al., 2010. Intensive speech and language therapy for older children with cerebral palsy: a systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52 (4): 337–344.
58. Pennington, L. et al., 2016. Speech therapy for children with dysarthria acquired before three years of age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7 (7): CD006937.
59. Puyuelo, M. and J.A. Rondal, 2005. Speech rehabilitation in 10 Spanish-speaking children with severe cerebral palsy: a 4-year longitudinal study. *Pediatric Rehabilitation*, 8 (2): 113–116.
60. Ray, J., 2001. Functional outcomes of orofacial myofunctional therapy in children with cerebral palsy. *International Journal of Orofacial Myology*, 27: 5–17.
61. Richter, S. et al., 2005. Incidence of dysarthria in children with cerebellar tumors: a prospective study. *Brain & Language*, 92: 153.
62. Robertson, S.J., 1982. *Dysarthria PROFILE*. Bicester: Winslow Press.
63. Rosenbaum, S. and P. Simon (Eds.), 2016. *Speech and language disorders in children. Implications for the social security. Administration's supplemental security income program*. Washington, DC: The National Academies Press.
64. Schmidt, R.A. and T.D. Lee, 2005. *Motor control and learning: A behavioural emphasis*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
65. Thomas-Stonell, N. et al., 2010. Development of the FOCUS (Focus on the outcomes of communication under six), a communication outcome measure for preschool children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52 (1): 47–53.
66. Van Mourik, M. et al., 1998. Dysarthria in children with cerebellar or brainstem tumors. *Pediatric Neurology*, 18: 411.
67. Wang, Y.-T. et al., 2004. Alternating motion rate as an index of speech motor disorder in traumatic brain injury. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18: 57–84.
68. Wang, Y.-T. et al., 2009. Analysis of diadochokinesis in ataxic dysarthria using the motor speech profile program. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 61 (1): 1–11.
69. Ward, R., S. Leitão and G. Strauss, 2014. An evaluation of the effectiveness of PROMPT therapy in improving speech production accuracy in six children with cerebral palsy. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16 (4): 355–371.
70. Ward, R., G. Strauss and S. Leitão, 2013. Kinematic changes in jaw and lip control of children with cerebral palsy following participation in a motor-speech (PROMPT) intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (2): 136–155.
71. Wessel, K. and W. Ziegler, 1996. Speech timing in ataxic disorders: sentence production and rapid repetitive articulation. *Neurology*, 47: 208–214.
72. Wilcox, K. and S. Morris, 1999. *Children's speech intelligibility measure*. San Antonio: Harcourt.
73. Yorkston, K., and D. Beukelman, 1981. *Assessment of intelligibility of dysarthric speech*. Austin: Pro-Ed Inc.
74. Yoss, K.A. and F.L. Darley, 1974. Developmental apraxia of speech in children with defective articulation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17 (3): 399–416.

Reference

1. Arkhipova, E.F., 2008. Correctional and speech therapy work to overcome flaccid dysarthria in children. Moscow: AST: Astrel. (Rus)
2. Arkhipova, E.F., 2007. Flaccid dysarthria in children. Moscow: AST: Astrel. (Rus)
3. Becker K.-P. and M. Sovak, 1981. *Speech therapy*. Moscow: Meditsyna. (Rus)
4. Belyakova, L.I. and N.N. Voloskova, 2009. *Speech therapy. Dysarthria*. Moscow: VLADOS. (Rus)
5. Benilova, S.Yu., 2005. Pathogenetic approaches to the comprehensive treatment of speech disorders in children and adolescents with the effects of organic lesions of the Central nervous system. Moscow: Bookman. (Rus)
6. Bernshtein, N.A., 1997. *Biomechanics and physiology of movement*. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. (Rus)
7. Veryasova, T.V., 2010. *The study of motor praxis in preschoolers with speech disorders: teaching manual*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (Rus)
8. Vinarskaya, E.N. and A.M. Pulatov, 1989. *Dysarthria and its topico-diagnostic significance in the clinic of focal brain lesions*. Tashkent: Meditsyna. (Rus)

9. Dudiev, V.P., 2020. Psychomotor skills of children with disabilities: teaching manual. Barnaul: Altai State Pedagogical University. (Rus)
10. Eleuova, A.E., 2016. The influence of prosody components on speech in dysarthria. *Scientific Journal*, 3: 54–56. (Rus)
11. Kornev, A.N., 2006. Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects. St. Petersburg: Rech. (Rus)
12. Levchenko, I.Yu. and O.G. Prikhodko, 2001. Technologies of education and moral instruction of children with disorders of the musculoskeletal system: teaching manual. Moscow: Academy. (Rus)
13. Volkova, L.S. (Ed.), 2006. Speech therapy: textbook. Moscow: VLADOS. (Rus)
14. Lopatina, L.V., 2003. Study and correction of psychomotor disorders in children with minimal dysarthric disorders. *Defectology*, 5: 45–50. (Rus)
15. Lopatina, L.V. and N.V. Serebryakova, 2000. Overcoming speech disorders in preschoolers (correction of flaccid dysarthria): teaching manual. St. Petersburg: SOYUZ. (Rus)
16. Luria, R.A., 1969. Higher cortical functions of a person and their disorders in local brain lesions. Moscow: Publishing house of Moscow University. (Rus)
17. Mastjukova, E.M. and M.V. Ippolitova, 1985. Speech disorders in children with cerebral palsy. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)
18. Levina, R.E. (Ed.), 2013. Fundamentals of theory and practice of speech therapy: textbook. Moscow: Aliyans. (Rus)
19. Prikhodko, O.G., 2010. Dysarthric speech disorders in children of early and preschool age. *Special Education*, 2: 68–80. (Rus)
20. Filicheva, T.B., 2000. Features of speech formation in preschool children: Doctoral thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
21. Filicheva, T.B., N.A. Cheveleva and G.V. Chirkina, 1989. Fundamentals of speech therapy: teaching manual. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)
22. Fishman, M.N., 1989. Integrative activity of the brain of children with respect to the norm and pathology. *Electrophysical Research*. Moscow: Pedagogika. (Rus)
23. Textbook on speech therapy (extracts and texts): teaching manual: in 2 vols. (vol. 1.). VLADOS, 1997. (Rus)
24. Bax, M., C. Tydeman and O. Flodmark, 2006. Clinical and MRI correlates of cerebral palsy: the European cerebral palsy study. *JAMA*, 296: 1602–1608.
25. Berggren, K.N. et al., 2018. Orofacial strength, dysarthria, and dysphagia in congenital myotonic dystrophy. *Muscle Nerve*, 58 (3): 413–417.
26. Boliek, C. et al., 2015. Neural and physiological changes following intensive voice therapy in children with motor speech disorders secondary to cerebral palsy. In: 19th International Congress of Parkinson's Disease and Movement Disorders. San Diego, CA.
27. Cahill, L., B. Murdoch and D. Theodoros, 2002. Perceptual analysis of speech following traumatic brain injury in childhood. *Brain Injury*, 16: 415–446.
28. Chapman, S.B. et al., 2001. Longitudinal outcome of verbal discourse in children with traumatic brain injury: three-year follow-up. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 16: 441–455.
29. Cornwell, P.L. et al., 2003. Perceptual evaluation of motor speech following treatment for childhood cerebellar tumour. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17: 5597–5615.
30. Dickinson, H.O. et al., 2007. Selfreported quality of life of 8–12-year-old children with cerebral palsy: a cross-sectional European study. *The Lancet*, 369 (9580): 2171–2178.
31. Dodd, B. et al., 2006. Diagnostic evaluation of articulation and phonology. Oxford: Pearson.
32. Fauconnier, J. et al., 2009. Participation in life situations of 8–12 year old children with cerebral palsy: cross sectional European study. *BMJ*, 338: 1458–1471.
33. Fox, C. and C.A. Boliek, 2012. Intensive voice treatment (LSVT LOUD) for children with spastic cerebral palsy and dysarthria. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (3): 930–945.
34. Fox, C. and C.A. Boliek, 2015. Technology enhanced maintenance practice following intensive voice therapy (LSVT LOUD®) in children with cerebral palsy and dysarthria. In: 19th International Congress of Parkinson's Disease and Movement Disorders. San Diego, CA.
35. Fox, C., C. Boliek and L.O. Ramig, 2005. The impact of intensive voice treatment (LSVT) on speech intelligibility in children with spastic cerebral palsy. *Movement Disorders*, 20 (10): s149.
36. Fox, C. et al., 2008. Intensive voice treatment (LSVT LOUD) for children with spastic cerebral palsy. *Movement Disorders*, 23 (S1): S378.
37. Hartley, C.L. et al., 2003. Treatment effects on speech production and speech intelligibility of dysarthric speech in children with cerebral palsy. Paper presented at Vth European CPLOL Congress, Edinburgh, UK, 5th – 7th September 2003.
38. Hayden, D.A. and P.A. Square, 1994. Motor speech treatment hierarchy: a systems approach. *Clinics in Communication Disorders*, 4: 162–174.
39. Hirano, M., 1981. Clinical examination of voice. Vienna: Springer-Verlag.
40. Hodge, M.M., J. Daniels and C.L. Gotzke, 2009. TOCS + Intelligibility Measures (version 5.3). Edmonton, AB: University of Alberta.
41. ICAN 2007. Language and social exclusion. Available at: https://ican.org.uk/media/1930/4_language_and_social_exclusion.pdf.
42. Kennes, J. et al., 2002. Health-status of school aged children with cerebral palsy: information from a population-based sample. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44: 240–247.
43. Kent, R.D. et al., 2000. Ataxic dysarthria. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43: 1275–1289.
44. Kooi-van Es, M. et al., 2020. Dysphagia and dysarthria in children with neuromuscular diseases, a prevalence study. *Journal of Neuromuscular Diseases*, 7 (3): 287–295.

45. *Lepage, C.I. et al.*, 1998. Profile of handicap situations in children with cerebral palsy. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine*, 30 (4): 263–272.
46. *Levy, E.S., L.O. Ramig and S.M. Camarata*, 2012. The effects of two speech interventions on speech function in pediatric dysarthria. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 20 (4): 82–87.
47. *Marchant, J., M.J. McAuliffe and M. Huckabee*, 2008. Treatment of articulatory impairment in a child with spastic dysarthria associated with cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation*, 11 (1): 81–90.
48. *Miller, N. et al.*, 2013. Changes in voice quality after speech-language therapy intervention in older children with cerebral palsy. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 65 (4): 200–207.
49. *Morley, M.E.*, 1972. The development and disorders of speech in childhood. Edinburgh: Churchill Livingstone.
50. *Netsell, R.*, 2001. Speech aeromechanics and the dysarthrias: implications for children with traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 16: 415–425.
51. *Nordberg, A., G. Carlsson and A. Lohmander*, 2011. Electropalatography in the description and treatment of speech disorders in five children with cerebral palsy. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25 (10): 831–852.
52. *Nordberg, A. et al.*, 2013. Speech problems affect more than one in two children with cerebral palsy: Swedish population-based study. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 102 (2): 161–166.
53. *Odding, E., M. Roebroek and H. Stam*, 2006. The epidemiology of cerebral palsy: incidence, impairments and risk factors. *Disability and Rehabilitation*, 28: 183–191.
54. *Ozawa, Y. et al.*, 2001. Symptomatic differences in decreased alternating motion rates between individuals with spastic and with ataxic dysarthria: an acoustic analysis. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 53: 67–72.
55. *Pennington, L., C.E. Smallman and F. Farrier*, 2006. Intensive dysarthria therapy for older children with cerebral palsy: findings from six cases. *Child Language Teaching & Therapy*, 22 (3): 255–273.
56. *Pennington, L. et al.*, 2013. Intensive dysarthria therapy for younger children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55 (5): 464–471.
57. *Pennington, L. et al.*, 2010. Intensive speech and language therapy for older children with cerebral palsy: a systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52 (4): 337–344.
58. *Pennington, L. et al.*, 2016. Speech therapy for children with dysarthria acquired before three years of age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7 (7): CD006937.
59. *Puyuelo, M. and J.A. Rondal*, 2005. Speech rehabilitation in 10 Spanish-speaking children with severe cerebral palsy: a 4-year longitudinal study. *Pediatric Rehabilitation*, 8 (2): 113–116.
60. *Ray, J.*, 2001. Functional outcomes of orofacial myofunctional therapy in children with cerebral palsy. *International Journal of Orofacial Myology*, 27: 5–17.
61. *Richter, S. et al.*, 2005. Incidence of dysarthria in children with cerebellar tumors: a prospective study. *Brain & Language*, 92: 153.
62. *Robertson, S.J.*, 1982. *Dysarthria PROFILE*. Bicester: Winslow Press.
63. *Rosenbaum, S. and P. Simon* (Eds.), 2016. *Speech and language disorders in children. Implications for the social security. Administration's supplemental security income program*. Washington, DC: The National Academies Press.
64. *Schmidt, R.A. and T.D. Lee*, 2005. *Motor control and learning: A behavioural emphasis*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
65. *Thomas-Stonell, N. et al.*, 2010. Development of the FOCUS (Focus on the outcomes of communication under six), a communication outcome measure for preschool children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52 (1): 47–53.
66. *Van Mourik, M. et al.*, 1998. Dysarthria in children with cerebellar or brainstem tumors. *Pediatric Neurology*, 18: 411.
67. *Wang, Y.-T. et al.*, 2004. Alternating motion rate as an index of speech motor disorder in traumatic brain injury. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18: 57–84.
68. *Wang, Y.-T. et al.*, 2009. Analysis of diadochokinesis in ataxic dysarthria using the motor speech profile program. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 61 (1): 1–11.
69. *Ward, R., S. Leitão and G. Strauss*, 2014. An evaluation of the effectiveness of PROMPT therapy in improving speech production accuracy in six children with cerebral palsy. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16 (4): 355–371.
70. *Ward, R., G. Strauss and S. Leitão*, 2013. Kinematic changes in jaw and lip control of children with cerebral palsy following participation in a motor-speech (PROMPT) intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (2): 136–155.
71. *Wessel, K. and W. Ziegler*, 1996. Speech timing in ataxic disorders: sentence production and rapid repetitive articulation. *Neurology*, 47: 208–214.
72. *Wilcox, K. and S. Morris*, 1999. *Children's speech intelligibility measure*. San Antonio: Harcourt.
73. *Yorkston, K., and D. Beukelman*, 1981. *Assessment of intelligibility of dysarthric speech*. Austin: Pro-Ed Inc.
74. *Yoss, K.A. and F.L. Darley*, 1974. Developmental apraxia of speech in children with defective articulation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17 (3): 399–416.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Лукьяненко В.П., Лукьяненко Н.В., Денисенко В.С., Гзирьян Р.В.** Организационно-методические особенности проведения уроков физической культуры по настольному теннису в 10–11-х классах

УДК 796.342.084.2
DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-39-46

Лукьяненко В.П.,
Лукьяненко Н.В.,
Денисенко В.С.,
Гзирьян Р.В.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ В 10-11-Х КЛАССАХ

Ключевые слова: учебный процесс, физическая культура, настольный теннис, контрольно-тестовые упражнения, общая физическая подготовленность, специальная физическая подготовленность, технико-тактическая подготовленность.

В условиях повышающегося общественного спроса на расширение диапазона дополнительных общеобразовательных программ все более широкое распространения получают занятия настольным теннисом. Они могут быть организованы не только в системе дополнительного образования, но в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ (Леонтьев, 2014; Программы по физической культуре..., URL: <http://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/files/ioe/documents/VTE4KPNTUPUFVNG3WF6I.pdf>).

Актуальность исследования обусловлена наличием в теории и практике организации физического воспитания в школе противоречия между популярностью настольного тенниса среди школьников, большой их заинтересованностью в освоении навыков этой игры и фактическим отсутствием материально-технического и организационно-методического обеспечения для широкого внедрения элементов настольного тенниса в учебный процесс по физической культуре.

Цель работы – выявление эффективных организационно-методических условий организации учебной работы по физической культуре на основе использования средств и методов из настольного тенниса.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить организационно-методические особенности проведения уроков физической культуры по настольному теннису с обучающимися старших классов.
3. Разработать и обосновать эффективность экспериментальной методики организации учебной работы

по физической культуре на основе использования средств и методов настольного тенниса.

В исследовании использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы; тестирование; педагогический эксперимент; метод математической статистики (t-критерий Стьюдента).

В результате изучения специальной литературы по теме исследования выявлено, что в современных условиях развития системы российского образования акцентированное внимание уделено повышению качества и доступности дополнительных образовательных услуг. В нормативно-правовой документации, регламентирующей общеобразовательную деятельность по физическому воспитанию, особое место отводится созданию в образовательных организациях благоприятных условий для непрерывного образования, более полного удовлетворения индивидуальных интересов обучающихся и выявлению одаренных обучающихся, в том числе в сфере физической культуры и спорта, за счет расширения диапазона дополнительных общеобразовательных программ (Приказ Минобрнауки..., <https://docs.cntd.ru/document/902350579>).

С целью выявления эффективных организационно-методических условий организации учебной работы по физической культуре на основе использования средств и методов из настольного тенниса нами был организован педагогический эксперимент. В рамках педагогического эксперимента были сформированы две группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ), по 22 обучающихся 10-х классов в каждой (10 мальчиков и 12 девочек). В каждой

из групп уроки физической культуры проходили в соответствии с программным материалом дополнительной общеобразовательной программы по настольному теннису, утвержденной в образовательной организации (далее – Программа).

Экспериментальная программа нашего исследования была разработана с учетом основных положений «Программы развития настольного тенниса в Российской Федерации до 2024 года» (Приказ Минспорта..., <http://ttfr.ru/uploads/files/pr-ntr-itog.pdf>), дополнительной общеразвивающей программы (ДОП) базового уровня по виду спорта «Настольный теннис», примерных рабочих программ, а также учебных и учебно-методических пособий по настольному теннису (Барчукова, Журавлева, 2013).

В процессе обучения основным техническим приемам игры применяются как общепедагогические (словесные, наглядные, информационные), так и специфические методы обучения (строго регламентированного упражнения, расчлененно-конструктивный, сопряженного воздействия), а также методы воспитания физических качеств (Команов, 2012; Тейхриб, Воркунов, 2009; Aktop, Karahan, 2012; Zhang et al., 2012).

Отличительной особенностью уроков по настольному теннису в ЭГ явилось то, что на каждом занятии обучающиеся выполняли дополнительные специально разработанные в процессе исследования учебные задания на столе для мини-тенниса, активно привлекались к визуальному анализу игровых ситуаций. Экспериментальные уроки физической культуры по настольному теннису проводились циклами. Каж-

дый цикл – это шесть уроков физической культуры. Например: четыре занятия – изучение и закрепление учебного материала, два занятия – контрольные. Заключительный цикл (шесть уроков) предполагает подготовку обучающихся к самостоятельной организации и проведению соревнований, товарищеских встреч во внеурочной и внешкольной деятельности. Всего было проведено 17 циклов по шесть занятий, что составляет 102 часа в течение учебного года при трехразовых занятиях в неделю.

Для определения эффективности проведения экспериментальных занятий по настольному теннису использовались контрольно-тестовые упражнения, направленные на оценку уровня общей физической подготовки (ОФП), специальной физической подготовки (СФП) и технико-тактической подготовки (ТТП) обучающихся ЭГ и КГ (Дополнительная общеразвивающая программа..., <http://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/files/ioe/documents/U66YK9VQLPHN5M3MAP6N.pdf>).

В результате исследования выявлено, что на начальном этапе исследования результаты проведенных контрольно-тестовых диагностических упражнений в КГ и ЭГ оказались практически одинаковыми. Результаты математико-статистической обработки данных тестирования до и после эксперимента представлены в табл. 1–3.

При определении уровня ОФП на начальном этапе исследования выявлено, что в среднем 55% юношей и 38% девушек ЭГ и КГ имели высокий и средний уровни развития скоростных способностей. По тесту «Бег 30 м» выявлено, что на начало исследования разница в показателях между ЭГ и КГ составила 0,02 с. В среднем 45% юношей и 58% девушек ЭГ и КГ демонстрировали высокий и средний уровень развития скоростно-силовых способностей в тесте «Сгибание, разгибание рук в висе (юн.) / в упоре лежа (дев.)». Разница в показателях между ЭГ и КГ составила 0,15 раза. Высокий и средний уровень развития скоростно-силовых способностей де-

Таблица 1

Показатели тестирования ОФП обучающихся ЭГ и КГ до и после эксперимента

Тест	ЭГ	КГ	$T_{кр.}$	p
<i>До эксперимента</i>				
Бег 30 м (с)	$5,7 \pm 0,14$	$5,68 \pm 0,15$	0,4	$> 0,05$
Сгибание, разгибание рук в висе (юн.) / в упоре лежа (дев.)	$10,64 \pm 1,38$	$9,79 \pm 2,21$	0,9	$> 0,05$
Прыжок в длину с места (см)	$191,09 \pm 14,2$	$192,05 \pm 17,8$	0,2	$> 0,05$
<i>После эксперимента</i>				
Бег 30 м (с)	$5,57 \pm 0,17$	$5,66 \pm 0,13$	2,3	$< 0,05$
Сгибание, разгибание рук в висе (юн.) / в упоре лежа (дев.)	$11,72 \pm 1,31$	$10,63 \pm 1,35$	2,1	$< 0,05$
Прыжок в длину с места (см)	$198,8 \pm 10,7$	$193,3 \pm 7,3$	1,5	$> 0,05$

Таблица 2

Показатели тестирования СФП обучающихся ЭГ и КГ до и после эксперимента

Тест	ЭГ	КГ	$T_{кр.}$	p
<i>До эксперимента</i>				
Бег 10 м (с)	$2,4 \pm 0,1$	$2,29 \pm 0,1$	1,8	$> 0,05$
Метание мяча для настольного тенниса на дальность (м)	$5,75 \pm 0,05$	$5,73 \pm 0,3$	0,2	$> 0,05$
Прыжки через короткую скакалку за 30 с (кол-во раз)	$41,7 \pm 6,3$	$41,9 \pm 3,1$	0,1	$> 0,05$
<i>После эксперимента</i>				
Бег 10 м (с)	$2,29 \pm 0,17$	$2,27 \pm 0,15$	0,4	$> 0,05$
Метание мяча для настольного тенниса на дальность (м)	$6,1 \pm 0,2$	$5,75 \pm 0,3$	2,9	$< 0,05$
Прыжки через короткую скакалку за 30 с (кол-во раз)	$49,5 \pm 4,5$	$44,5 \pm 2,5$	2,6	$< 0,05$

Таблица 3

Показатели тестирования ТТП обучающихся ЭГ и КГ до и после эксперимента

Тест	ЭГ	КГ	$T_{кр.}$	p
<i>До эксперимента</i>				
Набивание мяча ведущей рукой левой, правой стороной ракетки за 10 с (кол-во раз)	$8,08 \pm 0,97$	$7,85 \pm 1,05$	0,3	$> 0,05$
Подача справа накатом в левую половину стола из 10 подач (кол-во попаданий)	$4,82 \pm 1,18$	$3,91 \pm 1,09$	0,7	$> 0,05$
Выполнение 5 ударов справа и 5 слева с подачи тренера (кол-во отбитых ударов)	$6,09 \pm 0,7$	$6,36 \pm 0,9$	0,3	$> 0,05$
<i>После эксперимента</i>				
Набивание мяча ведущей рукой левой, правой стороной ракетки за 10 с (кол-во раз)	$10,0 \pm 0,7$	$8,69 \pm 1,23$	2,6	$< 0,05$
Подача справа накатом в левую половину стола из 10 подач (кол-во попаданий)	$7,92 \pm 0,2$	$5,45 \pm 0,1$	3,3	$< 0,05$
Выполнение 5 ударов справа и 5 слева с подачи тренера (кол-во отбитых ударов)	$8,36 \pm 0,4$	$7,09 \pm 0,2$	3,4	$< 0,05$

монстрировали в среднем 60% юношей и 42% девушек ЭГ и КГ в тесте «Прыжок в длину с места». Разница в показателях тестирований между ЭГ и КГ составила 0,96 мм (недостоверность различий при $p < 2,02$). Выявлено, что

по сравнению с девушками у юношей в среднем на 17% выше показатели в тесте «Бег 30 м» и на 18% в тесте «Прыжок в длину с места». При этом у девушек на 13% выше показатели в тесте «Сгибание, разгибание рук в висе

(юн.) / в упоре лежа (дев.)». На начальном этапе исследования во всех тестах, направленных на определение уровня ОФП, выявлена недостоверность различий между показателями в КГ и ЭГ.

На заключительном этапе исследования достоверность результатов, определяющих уровень ОФП, выявлена в тестах:

- «Бег 30 м»: в ЭГ повышение результатов на 0,13 с, в КГ – на 0,02 с ($p > 0,05$);
- «Сгибание, разгибание рук в висе (юн.) / в упоре лежа (дев.)»: в ЭГ повышение результатов на 1,08 с, в КГ – на 0,85 сек ($p > 0,05$).

Не смотря на то, что в тесте «Прыжок в длину с места» достоверность не выявлена ($p < 0,05$), показатели скоростно-силовых способностей на 5,50 см выше у обучающихся из ЭГ при сравнении с показателями, полученными в КГ.

При тестировании уровня СФП выявлено, что на начало исследования в среднем 50% юношей и 21% девушек имеют высокие и средние показатели в тесте «Бег 10 м». Разница в показателях между ЭГ и КГ составляла 0,11 с. Выявлено, что по сравнению с девушками на начало исследования у юношей на 17% выше показатели в тесте «Бег 30 м», на 18% – в тесте «Прыжок в длину с места», на 29% – в тесте «Бег 10 м», на 19% – в тесте «Метание мяча для настольного тенниса на дальность». В среднем 40% юношей и 21% девушек ЭГ и КГ имели высокие и средние показатели в тесте «Метание мяча для настольного тенниса на дальность». Разница в показателях между ЭГ и КГ составила 0,02 м. Наименьшие показатели уровня сформированности СФП выявлены в тесте «Прыжки через

короткую скакалку за 30 с». В среднем обучающиеся ЭГ и КГ выполнили 44 прыжка через скакалку. На начальном этапе исследования во всех тестах, направленных на определение уровня СФП, выявлена недостоверность различий между показателями в КГ и ЭГ.

На заключительном этапе исследования достоверность результатов, определяющих уровень СФП, выявлена в тестах:

- «Метание мяча для настольного тенниса на дальность»: в ЭГ повышение результатов на 0,35 м, в КГ – на 0,02 м ($p > 0,05$);
- «Прыжки через короткую скакалку за 30 с»: в ЭГ повышение результатов в 7,8 раза, в КГ – в 2,6 раза ($p > 0,05$).

Несмотря на то, что в тесте «Бег 10 м» достоверность не выявлена ($p < 0,05$), показатели скоростных способностей на заключительном этапе исследования на 0,02 с выше у обучающихся ЭГ.

При тестировании уровня ТТП выявлено, что на начало исследования в среднем 50% юношей и 21% девушек имели высокие и средние показатели в тесте «Набивание мяча ведущей рукой левой, правой стороной ракетки за 10 с». Разница в показателях между ЭГ и КГ составила 0,23 раза. В среднем 40% юношей и 35% девушек имели высокие и средние показатели в тесте «Подача справа накатом в левую половину стола из 10 подач». Разница в показателях между ЭГ и КГ составила 0,91 раза. При обработке результатов теста «Выполнение 5 ударов справа и 5 слева с подачи тренера» выявлено, что в среднем 74% юношей и 76% девушек имеют высокие и средние показатели (разница в показателях

между ЭГ и КГ составила 0,27 раза). На начальном этапе исследования во всех тестах, направленных на определение уровня ТТП, выявлена недостоверность различий между показателями в КГ и ЭГ.

На заключительном этапе исследования достоверность результатов, определяющих уровень ТТП, выявлена в тестах:

- «Набивание мяча ведущей рукой левой, правой стороной ракетки за 10 с»: в ЭГ повышение результатов в 1,92 раза, в КГ – в 0,84 раза ($p > 0,05$);
- «Подача справа накатом в левую половину стола из 10 подач»: в ЭГ повышение результатов в 3,1 раза, в КГ – в 1,54 раза ($p > 0,05$);
- «Выполнение 5 ударов справа и 5 слева с подачи тренера»: в ЭГ повышение результатов в 2,27 раза, в КГ – в 0,73 раза ($p > 0,05$).

Обращает на себя внимание тот факт, что и в начале, и на заключительном этапе исследования количество отбитых ударов с подачи тренера выше, чем количество попаданий после подач справа накатом в левую половину стола.

По результатам проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Включение настольного тенниса в учебные планы предметной области «Физическая культура» продиктовано объективной необходимостью повышения роли физической культуры в подготовке современных школьников к непрерывно меняющимся условиям жизнедеятельности, увеличения объема и повышения разнообразия двигательной активности, укрепления их здоровья, развития основных фи-

зических качеств, повышения уровня двигательной подготовленности, формирования навыков здорового образа жизни.

2. Уроки физической культуры, основанные на широком использовании средств и методов настольного тенниса, могут способствовать существенно повышению эффективности общей, специальной физической и технико-тактической подготовки занимающихся, если соблюдать следующие организационно-методические особенности их проведения:

- широкое использование инвентаря и оборудования, предназначенного для занятий мини-теннисом;
- систематическое использование специальных комплексов упражнений для развития общей координации и быстроты движений;
- использование визуального анализа игровых ситуаций и самоанализа своих игровых действий, а также средств идеомоторной тренировки;
- систематическое выполнение специально разработанных в процессе исследования дополнительных учебных заданий на столе для мини-тенниса;
- владение способами наблюдения и анализа с целью оперативного выявления сильных и слабых сторон соперника;
- систематическое выполнение заданий по самостоятельному совершенствованию элементов техники и специфических физических качеств;
- использование принципов дифференциации, концентрации, последовательности, а также правил «от простого к сложному», доминирования целевой установки, систематического повторения пройденного.

3. Эффективность проведения уроков физической культуры по настольному теннису повышается при соблюдении выявленных в процессе исследования организационно-методических условий. Об этом свидетельствуют результаты, полученные после эксперимента, среди которых наиболее значимыми и достоверными оказались изменения, выявленные в следующих тестах:

- «Бег 30 м»: повышение результатов в ЭГ на 0,13 с, в КГ – на 0,02 с ($p > 0,05$);
- «Прыжки через короткую скакалку за 30 с»: повышение результатов в ЭГ в 7,8 раза, в КГ – в 2,6 раза ($p > 0,05$);
- «Подача справа накатом в левую половину стола из 10 подач»: повышение результатов в ЭГ в 3,1 раза, в КГ – в 1,54 раза ($p > 0,05$);
- «Выполнение 5 ударов справа и 5 слева с подачи тренера»: повышение результатов в ЭГ в 2,27 раза, в КГ – в 0,73 раза ($p > 0,05$).

В целом полученные результаты подтверждают выдвинутую в нашем исследовании гипотезу и являются убедительным обоснованием эффективности учебных занятий, организованных на основе использования средств и методов настольного тенниса.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579>.
2. Приказ Министерства спорта РФ от 24 мая 2021 г. «Об утверждении программы развития настольного тенниса в Российской Федерации до 2024 года. URL: <http://ttfr.ru/uploads/files/pr-ntr-itog.pdf>.
3. Барчукова Г.В., Журавлева А.Ю. Физическая культура. Настольный теннис. Рабочая программа (для учителей общеобразовательных школ). М., 2013.
4. Дополнительная общеразвивающая программа базового уровня по виду спорта «Настольный теннис» / сост. М.А. Грибачева; Федеральный центр организационно-методического обеспечения физического воспитания. URL: <http://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/files/ioe/documents/U66YK9VQLPHH5M3MAP6N.pdf>.
5. Команов В.В. Настольный теннис глазами тренера. Практика и методика. М.: Информпечать, 2012.
6. Леонтьев А.Р. Организация и проведение учебно-тренировочных занятий по настольному теннису: метод. рекомендации. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2014.
7. Программы по физической культуре, рекомендованные экспертным советом Министерства образования и науки Российской Федерации по совершенствованию системы физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации для использования в образовательном процессе общеобразовательных организаций / Федеральный центр организационно-методического обеспечения физического воспитания. URL: <http://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/files/ioe/documents/VTE4KPNTUPUFVNG3WF6I.pdf>.
8. Тейхриб В.Е., Воркунов М.С. Методика обучения технико-тактическим действиям в настольном теннисе: учеб.-метод. пособие. Павлодар: Кереку, 2009.
9. Aktop, A. and N. Karahan, 2012. Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46: 1910–1913.
10. Zhang, P. et al., 2012. Effects of play practice on teaching table tennis skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31: 71–85.

Reference

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012 "On Approval of the Federal State educational Standard of secondary general education". Available at: <https://docs.cntd.ru/document/902350579>. (Rus)
2. Order of the Ministry of Sports of the Russian Federation dated May 24, 2021 "On approval of the program for the development of table tennis in the Russian Federation until 2024". Available at: <http://ttfr.ru/uploads/files/pr-ntr-itog.pdf>. (Rus)
3. Barchukova, G.V. and A.Yu. Zhuravleva, 2013. Physical culture. Table tennis. Work program (for teachers of secondary schools). Moscow. (Rus)
4. Gribacheva, M.A. Additional general program of the basic level in table tennis / Federal Center for Organizational and Methodological Support of Physical Education. Available at: <http://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/files/ioe/documents/U66YK9VQLPHH5M3MAP6N.pdf>. (Rus)

5. *Komanov, V.V.*, 2012. Table tennis through the eyes of a coach. Practice and methodology. Moscow: Informpechat. (Rus)
6. *Leontiev, A.R.*, 2014. Organization and conduct of training sessions in table tennis: guidelines. Khabarovsk: Publishing house of Far Eastern State Transport University. (Rus)
7. Physical culture programs recommended by the Expert Council of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation to improve the system of physical education in educational institutions of the Russian Federation for use in the educational process of general education organizations / Federal Center for Organizational and Methodological Support of Physical Education. Available at: <http://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/files/ioe/documents/VTE4KPNTUPUFVNG3WF6I.pdf>. (Rus)
8. *Teikhrub, V.E.* and *M.S. Vorkunov*, 2009. Methods of teaching technical and tactical actions in table tennis: textbook. Pavlodar: Kereku. (Rus)
9. *Aktop, A.* and *N. Karahan*, 2012. Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46: 1910–1913.
10. *Zhang, P. et al.*, 2012. Effects of play practice on teaching table tennis skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31: 71–85.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Горюнова Л.В., Полякова Е.В.** Актуализация содержания программы повышения квалификации на основе изучения потребностей педагогов среднего профессионального образования в реализации тьюторских функций
- **Люфт А.В.** Особенности использования педагогических технологий в системе высшего образования в условиях дистанционного обучения
- **Воронец С.М., Павлова А.Н.** Использование когнитивно-визуальных технологий при создании дистанционного электронного курса для изучения иностранных языков в вузе
- **Никитин Н.А.** Модель готовности курсантов к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий

УДК 378.046.4
DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-49-55

Горюнова Л.В.,
Полякова Е.В.

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ТЮТОРСКИХ ФУНКЦИЙ

Ключевые слова: повышение квалификации, педагог среднего профессионального образования, подготовка тьюторов.

Значимость и роль обучающегося в образовании усиливается. Субъектная позиция в собственной познавательной деятельности влечет за собой делегирование ему ряда управленческо-организационных функций в части проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий, программ. Все это детерминирует понимание современной системы образования как пространства широкого спектра возможностей реализации обучающимся свободы выбора учебных действий, раскрытия его личностных особенностей и удовлетворения образовательных потребностей.

В связи с этим одним из требований к реализации обучающимся образовательной программы является индивидуализация образовательного процесса за счет проектирования, организации и реализации индивидуальных образовательных траекторий освоения учебных планов с усилением роли самостоятельной работы обучающегося при тьюторской поддержке и сопровождении. Тьютор, сопровождая процесс реализации тьюторантом своей образовательной программы, как отмечает Т.М. Ковалева, создает возможность для последнего реализовать принцип индивидуализации в своей жизни: адаптироваться в быстроизменяющемся мире, не испытывать страх перед неопределенностью своего жизненно-профессионального пути, формировать свой образовательный запрос и развивать недостающие компетенции с целью совершения последующих успешных шагов (Ковалева, 2019).

Востребованность тьюторского сопровождения обучающихся на различных уровнях образования постоянно возрастает, что связано прежде всего с активным развитием системы образования лиц с особыми образовательными потребностями. Тью-

тор – это скрытая, но потенциально значимая фигура в образовательном процессе (Goetz, 2016). В.М. Розин и Т.М. Ковалева отмечают, что идет формирование новых видов образования, к которым ученые относят тьюторское образование, что влечет за собой необходимость организации подготовки тьюторов для образования как педагогических кадров (Розин, Ковалева, 2021). В ходе становления системы профессиональной подготовки тьюторов для системы образования прежде всего необходимо оценить уровень готовности педагогических работников, претендующих на позиции тьюторов, к выполнению основных трудовых функций (Приказ Минтруда..., 2017). Значимым становится процесс выявления проблем, пробелов, дефицитов тьюторов, влияющих на выполнение ими трудовых функций, а также процесс устранения проблем, нивелирования дефицитов. Следовательно, необходимо структурировать направленное становление и развитие тьюторов в ходе реализации ими практических действий на всех этапах их профессиональной карьеры.

Профессиональное развитие педагогических кадров носит непрерывный характер и реализуется в основном за счет системы дополнительного профессионального образования. Реализация программ дополнительного профессионального образования может проходить как формально, так и неформально. Освоение программ повышения квалификации для педагогических кадров – это один из способов освоить новые или прокачать уже имеющиеся компетенции. Например, благодаря программам повышения квалификации педагоги будут иметь доступ к возможностям непрерывного обучения и ресурсам профессионального развития и в результате смогут

повысить степень своей готовности выполнять новые для них тьюторские функции.

Методика нашего исследования включала в себя несколько методов, позволяющих определить основные потребности педагогов среднего профессионального образования в знаниях и умениях, необходимых им для выполнения тьюторских функций, и актуализировать содержание программы повышения квалификации. Основными методами исследования были анализ данных, анкетный опрос, а также самооценка как метод, с помощью которого респонденты оценивали свои потребности в становлении их как тьюторов.

Целью исследования является актуализация содержания программы повышения квалификации педагогов системы среднего профессионального образования с учетом выявленных у них основных дефицитов, мешающих выполнять тьюторские функции.

В ходе исследования шел поиск ответа на вопрос о том, насколько хорошо удовлетворяются потребности преподавателей системы среднего профессионального образования в становлении их как тьюторов. Ответ формировался на основе рассмотрения двух показателей: процентная доля всех педагогов, которые сообщили, что хотели бы выполнять тьюторские функции, и степень потребности в развитии конкретных знаний и навыков для выполнения трудовых действий тьютора в сфере образовании.

Педагогам организаций системы среднего профессионального образования Ростовской области (124 человека) было предложено пройти опрос. На вопрос «Считаете ли вы необходимым обязательное введение тьюторского сопровождения обучающихся в вашей образовательной организации?»

большинство опрошенных (82,9%) ответило, что «да, это необходимо», 14,6% отметили, что это необходимо при реализации дистанционного образования, и только 2,5% не видят в этом необходимости. На момент опроса 20,3% преподавателей выполняли тьюторское сопровождение обучающихся, а 76,7% не имели такого опыта, но хотели бы выполнять тьюторские функции, и только 3% не хотели бы быть тьюторами. Следует отметить, что почти все опрошенные ответили, что хотели бы осуществить свое профессиональное развитие в сфере тьюторства в большей степени, чем они получали в процессе неформального и формального образования. Степень неудовлетворенного спроса достаточно велика – более 75%.

Было отмечено, что учителя моложе 50 лет чаще сообщали о неудовлетворенном спросе, особенно в части практики тьюторской деятельности. В связи с этим возник вопрос: в каких областях тьюторской деятельности педагоги больше всего нуждаются в обучении и развитии? Педагогам было предложено оценить по пятибалльной шкале – от «низкого уровня потребности» до «высокого уровня потребности» – их потребности в знаниях, необходимых для организации и осуществления тьюторского сопровождения обучающегося, а также оценить по десятибалльной шкале – от «владею очень слабо / не владею» до «превосходно владею» – степень своего владения умениями, необходимыми для тьюторского сопровождения. Анализ полученных результатов позволил определить процентную долю высокого уровня потребности педагогов в определенном наборе знаний и умений, необходимых для реализации ими тьюторского сопровождения обучающихся. Педагоги на-

звали несколько областей с высокой потребностью в повышении уровня знаний и сформированности умений. Почти треть педагогов отметила потребность в развитии знаний и умений, позволяющих им осуществлять «организацию и реализацию тьюторского сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями при освоении ими индивидуальных адаптированных образовательных программ». Учитывая, что группа участников исследования не включала педагогов, которые работают только с обучающимися с особыми образовательными потребностями, это достойный внимания результат, который доказывает, что педагоги организаций системы среднего профессионального образования признают важность развития своей компетентности в области тьюторского сопровождения такой категории обучающихся с целью повышения качества результатов их обучения. Данный результат исследования является отражением двух тенденций: во-первых, развития системы инклюзивного среднего профессионального образования как образования не только для лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и для лиц с особыми образовательными потребностями; во-вторых, усиливающегося акцента в образовательной политике на доступности среднего профессионального образования, а также на его качестве в удовлетворении потребности всех обучающихся в получении профессии. Важный вывод из полученных данных заключается в том, что педагогические кадры не чувствуют себя полностью готовыми справиться с этими проблемами.

Значительная доля педагогов (74,3%) также сообщила о высоком уровне потребности в «знаниях тьюторских технологий и навыках их адаптации под

задачи образовательного процесса». То, что у педагогов системы среднего профессионального образования выявлен такой высокий уровень потребности в использовании тьюторских технологий, может быть отражением скорости модернизационных процессов на этом уровне профессионального образования, с которыми педагоги должны идти в ногу. В связи с этим можно констатировать тот факт, что на данный момент сохраняется проблема для педагогических кадров среднего профессионального образования в реализации своей профессиональной деятельности в постоянно меняющейся среде, использования и адаптации в полной мере технологии тьюторинга в интересах преподавания и обучения.

Еще одним аспектом деятельности педагогических кадров с позиции тьютора, о высокой потребности развитии которого сообщалось наиболее часто (82%), были «умения, связанные с проектированием открытой образовательной среды и организационно-методического обеспечения тьюторского сопровождения обучающихся». Потребность в методическом обеспечении тьюторского сопровождения обучающихся при реализации индивидуальных образовательных траекторий в открытой образовательной среде связана с развитием современной образовательной системы на основах индивидуализации и персонализации, что детерминирует, в свою очередь, потребность педагогов в формировании навыков средового проектирования и методического обеспечения.

Результаты исследования позволили с опорой на требования профессионального стандарта разработать дополнительную профессиональную образовательную программу повышения квалификации «Тьюторское сопровождение обучающихся в организациях

среднего профессионального образования», в которой были установлены реалистичные, достижимые и измеримые цели профессионального развития слушателей. Цель программы: подготовка педагогических кадров в области реализации тьюторского сопровождения обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, в условиях системы среднего профессионального образования.

Разработанная нами программа направлена на формирование у педагогов следующих способностей:

- организовывать и осуществлять тьюторское сопровождение реализации обучающимися, в том числе обучающимися с особыми образовательными потребностями, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;
- проектировать образовательную среду для реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;
- разрабатывать организационно-методическое обеспечение тьюторского сопровождения реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов.

При формировании содержания программы повышения квалификации особое внимание уделялось тем компонентам учебных модулей, которые позволяли бы удовлетворить выявленные потребности педагогов. Дизайн структуры программы опирается на принцип модульности. Программа состоит из трех учебных модулей:

1. Общие основы тьюторской деятельности в сфере образования.
2. Тьюторские технологии и методика их адаптации к задачам сопровождения.
3. Проектирование в деятельности тьютора в условиях инклюзивного образования.

Каждый модуль включает в себя три части – теоретическую, проектно-методическую и практическую. Вторая и третья части каждого модуля предоставляют преподавателям инструменты для формирования и развития необходимых навыков. Отметим, что современного слушателя уже не устраивает организация курсов повышения квалификации по принципу «сиди и слушай», более востребован сценарий курсов, спроектированный по модели, аналогичной той, которую они должны использовать со студентами, т.е. выстроенной на принципах индивидуализации (Розин, Ковалева, 2020), персонификации (Осокин, 2021), опережающей подготовки (Волобуева, 2021), самообразования (Обухова и др., 2021), сопровождения (Олефир, 2019), консультативной поддержки (Petrova, 2021), продуктивности обучения (Волобуева, 2020), корпоративности (Серкина, 2021), непрерывности (Petrovici, 2014). Уменьшение доли теоретической подготовки в модулях программы не снижает ее значимость, но переносит в плоскость самостоятельного освоения материала, поскольку ничто не может заменить приобретение практического опыта; поэтому основой программы является активное обучение в реальных условиях профессиональной деятельности.

У педагогов не было возможности и времени самостоятельно создать ресурсы, позволяющие приобрести новые компетенции тьюторства, поэтому программа повышения квалификации встраивается в профессиональную деятельность преподавателя в реальных условиях системы среднего профессионального образования. Преподаватель в ответ на вызовы формирует компетенции и развивает навыки в ходе построения своей карьеры. Этот прием позволяет организовать соб-

ственное профессиональное развитие на протяжении всей карьеры (Mizell, 2010). Такая структура и форма программы повышения квалификации побуждают педагогов системы среднего профессионального образования активно участвовать в собственном обучении и гарантируют эффективную реализацию ими тьюторского сопровождения обучающихся.

Большую роль в решении проблем тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной траектории обучающегося должны сыграть программы повышения квалификации педагогов системы дополнительного профессионального образования, реализуемые в смешанном формате. Программы повышения квалификации, ориентированные на педагогические кадры среднего профессионального образования, которые «отстают от своих образовательных ожиданий» в части сформированности готовности выполнять тьюторские функции, должны быть индивидуализированными и опираться на положения структурированного подхода. Подобные программы призваны оптимизировать процесс устранения дефицитов в профессиональных компетенциях педагогов, выполняющих тьюторское сопровождение обучающихся. Индивидуализированная образовательная программа повышения квалификации должна осваиваться слушателями в условиях поддерживающей среды образовательной организации системы среднего профессионального образования. Индивидуально структурированное обучение тьюторов в процессе освоения ими программы повышения квалификации обеспечит организованную, последовательную и проактивную систему формирования готовности педагогов выполнять роль тьютора в условиях современного среднего про-

фессионального образования, в том числе инклюзивного. Такой подход меняет форму дополнительного профессионального образования с традиционной на смешанную.

Профессиональное развитие является важнейшим элементом работы всех педагогических работников на протяжении всей их карьеры. Профессиональная деятельность педагога реализуется на основе богатой базы профессиональных знаний и опыта педагогической деятельности. Современный педагог, работающий в развивающемся среднем профессиональном образовании, должен заниматься целенаправленной практикой, чтобы совершенствовать свои компетенции и развивать профессиональные суждения. Ряд факторов детерминирует непрерывное профессиональное совершенствование педагогов организаций системы среднего профессионального образования на протяжении всей их карьеры: изменения в образовательной, семейной, социальной и молодежной политике; текущие исследования, расширяющие понимание эффективных педагогических практик с учетом трендов и вызовов в процессе развития человека и социума; изменяющийся ландшафт проблем и потребностей, которые необходимо учитывать в процессе профессионального образования подрастающего поколения; меняющиеся требования к профессиональным компетенциям современного педагога. Все это ведет к необходимости организации ряда вариантов профессионального развития педагогов системы среднего профессионального образования независимо от их опыта или уровня подготовки.

Система дополнительного профессионального образования призвана помочь педагогическим кадрам управлять своим профессиональным

развитием и повышать уровень своей профессиональной готовности выполнять новые функции, в том числе и тьюторские, в условиях неопределенности. Значимое место в системе дополнительного профессионального образования занимает повышение квалификации, которая должна быть выстроена таким образом, чтобы позволять педагогом легко увидеть, на каком этапе своей профессиональной карьеры они находятся, и спланировать, куда им необходимо двигаться дальше. Курсы повышения квалификации по тьюторству не только позволят педагогам осуществлять такой тип сопровождения обучающихся на всех уровнях образования, но и помогут организовать эффективное самообучение и саморазвитие.

Авторы выражают признательность Ресурсному учебно-методическому центру СПО, функционирующему на базе Новочеркасского колледжа промышленных технологий и управления, за оказанную помощь при проведении данного исследования.

Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания"» от 10 января 2017 г. № 10н. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/>.
2. Волобуева Т.Б. Актуальное повышение квалификации учителей: продуктивное обучение // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 8. С. 127–1134.
3. Волобуева Т.Б. Командное обучение как перспективная технология повышения квалификации учителей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 1. С. 28–37.
4. Ковалева Т.М. Индивидуализация как принцип непрерывности образования // Работа с будущим в контексте непрерывного образования: сб. науч. статей по материалам II Международной науч.-практ. конф. М.: МГПУ: А-Приор, 2019. С. 31–36.
5. Обухова Л.А., Попова О.А., Орлихина Н.Е. Профессиональное развитие учителя в непрерывном повышении квалификации // Вестник

- Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2021. № 2. С. 158–166.
6. *Олефир Л.Н.* О тьюторском сопровождении повышения квалификации учителей в информационно-методическом центре // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–1. С. 233–236.
 7. *Осокин И.В.* Персонализированное повышение квалификации учителей школ Волгоградской области с низкими образовательными результатами // Источник. 2021. № 2. С. 19–21.
 8. *Розин В.М., Ковалева Т.М.* Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. Т. 85, № 9. С. 41–51.
 9. *Розин В.М., Ковалева Т.М.* Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 18–28.
 10. *Серкина Е.О.* Организация внутришкольного повышения квалификации учителей начальной школы // Молодой ученый. 2021. № 5. С. 356–358.
 11. *Goetz, H.,* 2016. What tutoring is and what tutoring is not. URL: <https://blogs.chapman.edu/scst/2016/02/09/what-tutoring-is-and-what-tutoring-is-not/>.
 12. *Mizell, H.,* 2010. Why professional development matters. Oxford: Learning Forward.
 13. *Petrova, S.O.,* 2021. Efficiency of professional development of a teacher in the system of further training: analysis of educational teachers' needs. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 14 (9): 1277–1285.
 14. *Petrovici, M.C.,* 2014. Project experiences: Primary teacher's continuous training in blended learning system. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 142: 738–744.
- Reference**
1. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On approval of the professional standard "Specialist in the field of education" dated January 10, 2017 No. 10n. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/>. (Rus)
 2. *Volobueva, T.B.,* 2020. Relevant professional development of teachers: productive training. The World of Academia: Culture, Education, 8: 127–1134. (Rus)
 3. *Volobueva, T.B.,* 2021. Team training as a promising technology for advanced training of teachers. Scientific support of the system of advanced training of personnel, 1: 28–37. (Rus)
 4. *Kovaleva, T.M.,* 2019. Individualization as a principle of continuity of education. In: Working with the future in the context of continuing education: collection of articles based on the materials of the Second International Research Conference (pp. 31–36). Moscow: Moscow City University: A-Prior. (Rus)
 5. *Obukhova, L.A., O.A. Popova and N.E. Orlikhina,* 2021. Professional development of a teacher in continuous professional development. Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology, 2: 158–166. (Rus)
 6. *Olefir, L.N.,* 2019. On tutor support of teachers' advanced training in the information and methodological center. Problems of modern pedagogical education, 64–1: 233–236. (Rus)
 7. *Osokin, I.V.,* 2021. Personalized professional development of teachers of schools of the Volgograd region with low academic performance. Istochnik, 2: 19–21. (Rus)
 8. *Rozin, V.M. and T.M. Kovaleva,* 2021. Considering tutorial experience as a "quiet revolution" in education. Pedagogy, 85 (9): 41–51. (Rus)
 9. *Rozin, V.M. and T.M. Kovaleva,* 2020. Personalization or individualization: psychological-anthropological or cultural-environmental approaches. Pedagogy, 84 (9): 18–28. (Rus)
 10. *Serkina, E.O.,* 2021. Organization of intra-school professional development of primary school teachers. Young Scientist, 5: 356–358. (Rus)
 11. *Goetz, H.,* 2016. What tutoring is and what tutoring is not. Available at: <https://blogs.chapman.edu/scst/2016/02/09/what-tutoring-is-and-what-tutoring-is-not/>.
 12. *Mizell, H.,* 2010. Why professional development matters. Oxford: Learning Forward.
 13. *Petrova, S.O.,* 2021. Efficiency of professional development of a teacher in the system of further training: analysis of educational teachers' needs. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 14 (9): 1277–1285.
 14. *Petrovici, M.C.,* 2014. Project experiences: Primary teacher's continuous training in blended learning system. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 142: 738–744.

УДК 378.018.43
DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-56-61

Люфт А.В.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическая технология, дистанционное обучение, информатизация образования, онлайн-обучение.

Мировая тенденция глобализации, отмечающаяся в последние десятилетия, не могла не затронуть и систему высшего образования. Подготовка специалистов должна отвечать актуальным запросам общества, в котором особую актуальность приобретает всестороннее развитие специалиста, готового подстроиться под постоянно изменяющиеся условия социума. Одним из следствий данной тенденции является широкая популяризация дистанционных форм обучения, различных онлайн-курсов и вебинаров, которые стали востребованными еще до пандемии COVID-19, а в настоящее время затронули не только коммерческие формы образования, но и государственные, в полной мере реализовавшись и в системе высшего образования. В этих условиях особо актуальным становится вопрос использования различных педагогических технологий, для того чтобы повысить эффективность образовательного процесса и мотивацию обучающихся.

Под педагогической технологией понимается специальная стратегия в области образования, направленная на усвоение определенного комплекса знаний при помощи особой методической оснащенности данного процесса. Этот термин в данный момент плотно вошел в научный лексикон, хотя впервые появился относительно недавно – лишь во второй половине XX в. Толчком к его появлению стала реформация системы образования, направленная на повышение эффективности обучения (Орусова, 2020).

Огромное количество научных работ, трудов посвящено изучению педагогических технологий, соответственно, каждый из авторов трактует данное понятие по-разному. В нашей работе этому термину мы даем следующее определение: это заплани-

рованные и методически связанные формы, методы и средства обучения, обеспечивающие целостность восприятия содержания материала для достижения необходимого результата. Несомненно, от уровня квалификации педагога, применяющего ту или иную технологию, зависит и эффективность данного процесса (Дистанционные образовательные технологии..., 2021).

Педагогические технологии появились и получили дальнейшее развитие как способ достижения высокой эффективности обучения, актуальный на сегодняшний день. Можно выделить основные признаки технологии: выделение четких целей, проектирование этапов достижения результата, использование обратной связи для модификации процесса обучения, гарантированность достигаемых результатов, воспроизводимость данной технологии любым педагогом.

Рассматривая проблему развития педагогических технологий, нельзя не отметить основные критерии, которым они должны соответствовать. Большинство авторов среди них выделяет следующие: концептуальность, процессуальность, управляемость, продуктивность (Недуреева, 2019). В современном мире наибольшую актуальность приобретают те технологии, которые позволяют сделать учебный процесс полностью управляемым и контролируемым. К таким технологиям можно отнести и дистанционное образование, ставшее сейчас актуальной реальностью (Останина, 2014).

Интерактивное, дистанционное обучение в вузах России позволило выявить ряд актуальных проблем, решение которых может в значительной мере повысить эффективность данного процесса. Среди важнейших из них можно выделить следующие:

1. Недостаточная разработанность методических, технических и организационных форм применения дистанционных образовательных технологий обучения студентов. Данная проблема в основном заключается в том, что имеющиеся педагогические технологии оказались неадаптированными к дистанционной форме работы, что в значительной мере снизило эффективность образовательного процесса.

2. Адаптация студентов к онлайн-обучению. Данный процесс проходил достаточно остро, так как многие обучающиеся не владели навыками использования специальных образовательных платформ, а также у них отсутствовал навык взаимодействия с педагогом в подобных условиях.

3. Отсутствие у преподавателей вузов навыков применения дистанционных образовательных технологий и соответствующих профессионально значимых умений и навыков.

Практика реализации дистанционного обучения в высшей школе позволила выделить и еще один значимый недостаток данной формы работы: это отсутствие непосредственного личностного взаимодействия между преподавателем и студентом. Межличностная коммуникация в процессе обучения, как правило, выступает главным мотиватором образования, однако в «дистанте» сложно организовать такого рода общение, отвечающее всем запросам студента и преподавателя (Теория и практика..., 2004).

Решение указанных проблем дистанционной формы обучения мы видим в применении разнообразных педагогических технологий в образовательном процессе, речь о них пойдет далее. Внедрение в образовательный процесс разнообразных технологий позволяет сделать его более управля-

емым, что также отвечает актуальным запросам преподавателей.

В высшей школе в образовательном процессе зачастую применяются поисково-исследовательские технологии, такие как проектирование (социальное, ситуационное, психологическое и т.д.), моделирование, игротехника, проблемное обучение. Однако применение вышеописанных технологий практически отработано лишь в очном формате общения. Часто педагог становится транслятором готовых знаний – преподает материал в объяснительно-иллюстративной форме, затем контролируя его понимание и степень усвоения в репродуктивной форме или же при помощи разнообразных технологий (Demkina et al., 2021).

При организации поисково-исследовательских технологий педагогу важно создать специальную среду, в которой студент будет иметь возможность самореализоваться, проявить себя и свои индивидуальные возможности (Селевко, 2006). При работе в дистанционной форме имеется достаточно много образовательных платформ, использование которых может компенсировать отсутствие личного общения и гарантировать высокую эффективность обучения. Среди таких платформ можно выделить Zoom, в том числе с использованием вебинарных комнат для обсуждения, TeamLink, YouTube с возможностями организации непосредственного общения, платформы на базе Moodle, Google Classroom, предоставляющие широкие возможности для создания различного рода заданий и деятельности студентов (Berberyan, Berberyan, 2016). Для сохранения тесного контакта со студентами при решении образовательно-воспитательных задач важно поддерживать связь через электронную почту и социальные сети, например «ВКонтакте», а также

мессенджеры WhatsApp, Viber. Широкие возможности для обучения предоставляют программы для создания и монтажа обучающих видео, такие как Screencast-O-Matic, Screen recorder, Movavi, Edpuzzle (Шнейдер, 2020).

Еще одной важнейшей технологией, которую можно использовать в дистанционной форме обучения, является проектная технология. Это активная форма обучения, которая предполагает работу студентов над интересующей их темой в команде. Важнейшая роль здесь принадлежит межличностной коммуникации, когда студенты обсуждают вопросы и приходят к общему решению. Удобно для этого использовать вебинарные комнаты в Zoom, а также различные мессенджеры или социальные сети. Важно, что учебный творческий проект – это самостоятельно разработанный продукт, однако составленный при руководстве педагога. Это руководство можно осуществлять в форме специальных встреч, консультаций, на которых рассматриваются и обсуждаются все сложные вопросы (Селевко, 2006).

Технология проблемного обучения – тип обучения, при котором в формате диалога с педагогом студент открывает для себя знания при решении специальных учебных задач. Знания, полученные таким образом, самостоятельно, а не в готовом виде, отличаются прочностью закрепления и, как правило, вызывают повышенный интерес у студентов. При дистанционном обучении важно организовать общение, в ходе которого проводится анализ проблемы, ставятся проблемные вопросы и обсуждается решение. Педагогу нужно учитывать, что вопрос должен быть одновременно сложным, чтобы вызвать затруднение у студентов, и посильным для самостоятельно нахождения ответа; увлекательным,

но соответствующим логике науки; емким и предполагающим научный спор (Современные образовательные технологии, 2011).

Деловые, учебно-ролевые, дидактические игры, игры-тренинги – интересные педагогические технологии, которые способствуют формированию профессионально-творческого мышления и навыков профессионального поведения будущих специалистов. В дистанционном формате, однако, приходится в значительной мере модернизировать имеющиеся игровые и тренинговые технологии, так как возможности межличностного взаимодействия достаточно ограничены. Широкие возможности предоставляет создание виртуальных веб-квестов, которые в данный момент находятся на пике популярности и являются эффективной современной педагогической технологией. Деловые, дидактические игры позволяют освоить правила поведения и роли социальных групп, переносимые в жизнь, рассмотреть возможности групп, коллективов-аналогов, различных социальных институтов в миниатюре, приобрести навыки совместной коллективной деятельности. Организовать такие занятия можно в формате онлайн-конференций, а также на основе веб-квестов. Важнейшей целью такого рода занятий является воссоздание предметно-социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов (Склярова, 2015).

Дискуссия – еще один вид педагогических технологий, которые также могут быть реализованы в формате дистанционного обучения. Педагогу необходимо, ориентируясь на запросы студентов, заранее сформулировать темы дискуссии, организовать платформу, на которой можно провести обсуждение (Zoom, Discord, Teamlink и др.).

Такая форма работы позволяет обучающимся свободно выражать свою точку зрения, вступать в обсуждение, развивать вариативное мышление.

В «дистанте» очень удобно использовать метод портфолио, так как сбор электронной информации о собственных достижениях, мониторинг личных успехов – актуальное требование времени. Студенту важно отслеживать динамику своего развития, а педагогу – видеть изменения и предлагать возможные пути дальнейшего личностного и профессионального развития.

Ситуационный анализ также является перспективным инструментом использования в дистанционном обучении. Педагогу необходимо подготовить описание конкретной ситуации в рамках изучаемой дисциплины и дать определенное задание студентам, например выделить факторы, определяющие выбор необходимых решений, аргументировать решение ситуации с точки зрения текущих и перспективных последствий.

Подводя итог вышесказанному, можно выделить основные особенности реализации педагогических технологий в условиях дистанционного обучения:

- создание педагогических ситуаций общения на различных платформах: дискуссионные комнаты в Zoom, семинары в Moodle и т.п., которые позволяют проявить инициативу и самостоятельность;
- предоставление студентам выбора тем проектной деятельности, а также тем для дискуссий, организация свободы выбора индивидуального темпа выполнения заданий. Роль педагога при этом – контролировать студента, направлять его деятельность;
- использование проблемных творческих заданий, гармоничное соче-

тание групповой и индивидуальной работы.

Таким образом, в условиях дистанционного обучения перед преподавателем стоит проблема обеспечения оптимальности и эффективности достижения результатов обучения. Важно уметь выбрать именно ту технологию обучения, которая в данной ситуации наиболее целесообразна, а также, обеспечить высокую эффективность ее применения. Несомненно, дистанционная форма обучения, которая распространилась повсеместно и принудительно в условиях пандемии COVID-19, имеет технические и психологические проблемы, но при грамотной организации учебного процесса, адекватном руководстве и выборе и модификации педагогических технологий может стать достаточно эффективной и удобной. Однако педагогу необходимо приложить немало усилий для того, чтобы уровень профессиональной подготовки студентов при дистанционном обучении не снижался. Реалии сегодняшнего дня свидетельствуют о том, что независимо от эпидемиологической ситуации в стране и явных негативных факторов, снижающих уровень профессиональной подготовки студентов, дистанционные технологии обучения являются единственной альтернативой локдауна в системе высшего образования.

Литература

1. Дистанционные образовательные технологии в обучении студентов в условиях пандемии COVID-19: проблемы и пути их эффективной реализации / Е.Н. Семкина [и др.] // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2021. Вып. 4. С. 97–107.
2. Недуреева Т.В. Психолого-педагогические технологии обучения в системе высшего медицинского образования // Региональный вестник. 2019. № 9. С. 4–5.
3. Орусова О.В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов

на дистанционное обучение // Научное обозрение. Сер. 1. Экономика и право. 2020. № 3. С. 184–195.

4. Останина С.А. Организация самостоятельной работы студентов творческих вузов в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 68–73.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
6. Скларова Ю.Н. Современные образовательные технологии личностно-ориентированного подхода в образовании // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной науч. конф. Уфа: Лето, 2015. С. 33–36.
7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011.
8. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004.
9. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 18–23.
10. Berberyan, A.S. and H.S. Berberyan, 2016. Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9 (1): 121–137.
11. Demkina, E.V., E.Yu. Shebanets and S.B. Ozeva, 2021. Organization of social and pedagogical activities to support children with special educational needs in a remote format. In: *CEUR Workshop Proceedings*. 5. "DLT 2020 – Selected Paper of the 5th International Scientific and Practical Conference "Distance Learning Technologies" (pp. 465–471). Yalta.

Reference

1. Semkina, E.N. et al., 2021. Distance educational technologies in teaching students in the conditions of the COVID-19 pandemic: problems and ways of their effective solution. *Bulletin of Adygea State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4: 97–107. (Rus)
2. Nedurueva, T.V., 2019. Psychological and pedagogical technologies of teaching in the system of higher medical education. *Regional Bulletin*, 9: 4–5. (Rus)
3. Orusova, O.V., 2020. How the coronavirus changed the system of higher education: analysis of the transition of universities to distance learning. *Scientific Review. Series 1: Economics and Law*, 3: 184–195. (Rus)
4. Ostanina, S.A., 2014. Organization of independent work of students of creative universities in the conditions of implementation of the third generation of the Federal State Educational Standard. *Bulletin*

- of Volgograd State Pedagogical University, 6 (91): 68–73. (Rus)
5. *Selevko, G.K.*, 2006. Encyclopedia of educational Technologies: in 2 vols. Moscow: Research Institute of School Technologies. (Rus)
 6. *Sklyarova, Yu.N.*, 2015. Modern educational technologies of a learner-centred approach in education. Topical issues of modern pedagogy: Proceedings of the VI International Scientific Conference (pp. 33–36). Ufa: Leto. (Rus)
 7. *Bordovskaya, N.V.* (Ed.), 2011. Modern educational technologies: teaching manual. Moscow: KNORUS. (Rus)
 8. *Polat, E.S.* (Ed.), 2004. Theory and practice of distance learning. Moscow: Academia. (Rus)
 9. *Schneider, L.B.*, 2020. Realities of distance learning in the context of the pandemic. Higher Education Today, 7: 18–23. (Rus)
 10. *Berberyana, A.S. and H.S. Berberyana*, 2016. Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students. Psychology in Russia: State of the Art, 9 (1): 121–137.
 11. *Demkina, E.V., E.Yu. Shebanets and S.B. Ozeva*, 2021. Organization of social and pedagogical activities to support children with special ededucational needs in a remote format. In: CEUR Workshop Proceedings. 5. «DLT 2020 - Selected Paper of the 5th International Scientific and Practical Conference «Distance Learning Technologies» (pp. 465–471). Yalta.

УДК 378.016
DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-62-69

Воронец С.М.,
Павлова А.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНО- ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СОЗДАНИИ ДИСТАНЦИОННОГО ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Ключевые слова: визуализация, наглядность, когнитивно-визуальные технологии, электронный образовательный курс, иностранные языки в вузе, дистанционное обучение.

© Воронец С.М., 2022
© Павлова А.Н., 2022

На современном этапе развития общества происходит цифровизация всех сфер жизни, и в частности образования, поэтому наиболее эффективным способом подачи дидактического материала оказалось сочетание традиционных форм аудиторного обучения и элементов электронного обучения. При смешанной форме обучения студент имеет доступ к методическим материалам, например к электронным обучающим курсам, в работе с которыми большое значение приобретает визуализация. Согласно словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина визуализация – это «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» (Азимов, Щукин, 2009, с. 38).

Таким образом, более современное понятие «визуализация» близко по значению хорошо известному понятию «наглядность», а дидактический принцип наглядности известен со времен классика педагогики Я.А. Коменского. О необходимости использовать данный принцип в образовании говорили еще такие выдающиеся педагоги, как И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинский. Их идеи находили дальнейшее развитие в трудах П.П. Блонского, Л.В. Занкова, Т.А. Ильиной, Г.И. Щукиной. В педагогических научных сообществах обсуждалась необходимость рассмотрения визуализации учебной информации на нескольких уровнях: методологическом, концептуальном, дидактическом, методическом.

В представленном исследовании получает дальнейшее развитие идея применения когнитивно-визуального подхода в дистанционном образовании, в частности при внедрении в учебный процесс электронного курса для изучения иностранных языков. Прежде всего, необходимо определить сам термин

«визуально-когнитивные технологии», под которым не следует понимать обыкновенные иллюстрации, пусть даже очень качественные и многочисленные, что часто встречается в современных учебниках иностранных языков. Без сомнения, иллюстрированный курс иностранного языка на бумажном носителе облегчает восприятие иноязычного материала. Но современная образовательная среда ставит перед вузами новые цели и задачи, для реализации которых требуется предоставить студентам образовательные ресурсы с целью самостоятельной проработки, закрепления языковых структур.

Проблема применения когнитивно-визуальных технологий в процессе обучения иностранным языкам приобретает в настоящее время особую актуальность, поскольку современные образовательные системы в целом и существующие модели обучения иностранным языкам в частности должны быть переориентированы в направлении развития когнитивных навыков и компетенций, о чем также заявляют некоторые российские и зарубежные методисты. Действительно, благодаря визуализации учебный материал становится более ярким, а его восприятие – более четким. «Эффективность принципа визуализации объясняется тем, что человеческий мозг мыслит образами, а язык рисунка универсален. Неоспорим тот факт, что эффективность обучения зависит от степени вовлеченности в работу всех органов чувств, и чем более они разнообразны, тем прочнее происходит процесс усвоения учебного материала» (Волкова, 2019, с. 93). Однако в настоящее время выделяется не столько иллюстративная сторона визуализации, сколько ее развивающая функция. Концепция перехода от наглядности учебного материала к развитию визуальной гра-

мотности студентов возникла в конце XX в. в США. Основная идея заключается в том, что визуальное восприятие играет для человека значимую роль в процессе познания мира и определения своего места и своей роли в данном мире, который становится все более и более визуальным и в котором все более и более увеличивается информационная нагрузка. Поскольку современный человек с рождения погружен в цифровую среду, меняется его форма сознания и восприятия информации. В данной среде становится актуальной развивающаяся в работах современных педагогов-методистов концепция визуальной грамотности, под которой понимается способность учащихся мыслить и учиться в терминах образов, поскольку «современная культура все больше захватывается и отражается в визуальных документах» (Kaplan, Miffliin, 2007, p. 125). Получается, что действенные педагогические приемы прошлого теряют свою эффективность в современной образовательной среде. Так, становится недостаточным применение простого принципа наглядности, происходит его трансформация в принцип когнитивной визуализации, суть которого заключается в переносе акцента в процессе обучения иностранным языкам с иллюстративной наглядности на когнитивно-визуальные методы, развивающие познавательные способности и критическое мышление. Таким образом, под когнитивно-визуальной технологией следует понимать логически выверенные последовательные действия, направленные на визуальное преобразование учебного материала для более эффективного его усвоения и формирования языковой компетенции у обучающихся путем активизации познавательных психических процессов.

В связи с использованием электронных обучающих ресурсов на них переносится некоторая часть работы по формированию языковой компетенции студентов, которая предполагает овладение определенными знаниями, а в дальнейшем – навыками и умениями. Нами было апробировано применение визуально-когнитивных технологий при создании дистанционного электронного учебного курса для изучения иностранных языков в вузе в свете современных образовательных тенденций. Под термином «электронный учебный курс» мы понимаем ряд размещенных на образовательной платформе вуза электронных учебных тетрадей, призванных оказывать лексическую, грамматическую поддержку, а также аудио- и видеоматериалы, иллюстрирующие изучаемые темы основного курса иностранного языка. На данном этапе мы умышленно не рассматриваем реализацию основного учебника иностранного языка на электронных образовательных платформах, оставляя в качестве основного средства обучения для освоения дисциплины бумажный вариант. Резкий полный переход в электронную образовательную среду, с нашей точки зрения, нежелателен в связи с полным отсутствием живого общения и грозит потерей связей с преподавателем и языковой группой, а также перенапряженностью мозга и перегрузкой зрительного аппарата. В то же время постепенное внедрение электронного курса в качестве дополнительных учебных материалов с практически неограниченными возможностями облегчает изучение языка, погружая студента в иноязычную среду под контролем преподавателя и не изолируя индивидуума от группы. Таким образом, на современном этапе обучения иностранным языкам целесообразно говорить

о гибридном формате обучения как о наиболее соответствующем современным требованиям и вертикальной организации процесса обучения. Данный тезис неоднократно звучал на международных научных конференциях и цитировался в работах иностранных ученых (McKenzie, 2014).

Со временем электронные обучающие курсы становятся настоящим подспорьем для студентов, поскольку формирование и развитие языковой компетенции происходят в результате многократного использования составляющих ее компонентов. Студенты имеют постоянный доступ к электронному обучающему курсу независимо от времени и местоположения. Электронный курс дает обучающимся обратную связь, основанную на принципе самоанализа и самоконтроля, что не исключает возможность обсуждения достигнутых результатов с преподавателем в индивидуальном порядке и в очном режиме, поскольку одна из основных задач преподавателя – «задача поиска индивидуального стиля общения со студентами, способного обеспечить достижение поставленных целей в личностном развитии молодого человека, помочь его успешному трудоустройству и конкурентоспособности на рынке производственных ресурсов» (Романенко, 2019, с. 85).

Действительно, электронный обучающий курс способствует формированию комплексного интегрального образа студента, его компетентностной модели. Однако при ориентации на дистанционное обучение возникает целый ряд принципиальных проблем реализации уровневой многокомпонентной языковой компетенции. Каждый из компонентов языковой компетенции – это предмет отдельного исследования, и они не рассматриваются в данной статье. Тем более что

достаточно сложно измерить лингвистические компетенции: для этой цели создаются даже специальные центры оценки качества образования. В представленном исследовании целесобразно сосредоточиться на развитии визуальных стратегий в изучении иностранных языков посредством электронного обучающего курса, представить вниманию научного сообщества ряд возникших в связи с этим проблем, решение которых неоднозначно в силу новизны и отсутствия общей практики и разработанной научной базы.

С другой стороны, перенесение мнемонических приемов в образовательную онлайн-среду требует своего методического осмысления и разработки. Образовательные платформы дают явное преимущество в реализации мнемонических приемов в ходе создания электронного курса по сравнению с учебниками. Приведем примеры названных когнитивно-визуальных методов.

Прежде всего, это метод создания «словесных сетей», т.е. тематическая организация лексики вокруг ключевого слова в соответствии с реальными семантическими связями. Данный прием полезен при введении лексики одной понятийной системы, поскольку позволяет «записывать» новые слова в одном и том же участке мозга; иными словами, однотипные понятия образуют не только смысловые, но и нейрофизиологические ячейки. Визуализированные на экране словесные сети могут быть представлены постепенно: сначала появляется ключевое слово, далее в порядке значимости всплывают соматически связанные с ним слова. Данный прием реализуется в печатной продукции путем изменения размера шрифта, но теряется постепенное введение лексики, что больше соответствует реакции головного

мозга человека: мозговая активность возникает каждый раз при появлении нового слова. Кроме того, в электронном варианте появляется возможность дополнительной ссылки для раскрытия понятия путем одного клика компьютерной мыши.

Нельзя не упомянуть и метод ассоциаций, позволяющий закрепить в памяти соотношение слова и словесного образа на иностранном языке. Электронная образовательная платформа позволяет задействовать яркие, эмоционально окрашенные, а главное – звуковые ассоциации в различной форме: ребусов, кроссвордов, картинок, логических рядов, мультфильмов. Электронная среда помогает студентам с развитыми аудиальными способностями и одновременно студентам, склонным к визуальному запоминанию, поскольку способствует одновременной активации и тех и иных стратегий. Самое главное, что новая лексическая единица не оторвана от контекста, благодаря чему студент получает возможность моментально углубить и расширить знания, скорее переходить к формированию умения использовать новую лексику в процессе общения в иноязычной среде, что введет к формированию языковой компетенции.

С точки зрения работы с грамматикой электронный курс позволяет затронуть все явления формального уровня языка, все элементы его строевой основы. Весьма ценным является то, что в отличие от печатного пособия в электронном курсе можно распределить материал в соответствии с уровнями обученности, обеспечив возможность свободного перехода с уровня на уровень в зависимости от степени усвоения той или иной грамматической темы. Н.Ю. Северова, говоря о преимуществах уровневой

организации материала в электронном курсе, отмечает ее демократичность: «Уровневая структура должна восприниматься не как директива, а как средство ориентации в информационном пространстве... Иногда учащийся при работе с одним из уровней может обнаружить, что представленная на этом уровне информация недостаточна или избыточна для него. Поэтому следует предусмотреть для учащегося... возможность перехода с уровня на уровень... Так учащийся получает возможность выбрать для себя материал в том объеме, который соответствует его возможностям и потребностям» (Северова, 2002, с. 123).

Интерактивная организация материала обладает огромным потенциалом в сравнении с печатным пособием, поскольку позволяет более оперативно работать с контентом. Так, все непонятные или неизвестные термины можно снабдить гиперссылками или всплывающими подсказками, открывающимися по клику или по наведению компьютерной мыши.

Несомненным преимуществом грамматических упражнений на образовательной платформе является возможность активного изучения системы языка, т.е. определенное грамматическое явление вводится в контексте речевых ситуаций, что стимулирует и мотивирует к его усвоению. Конечно, данный принцип применим и на уроке, и в учебнике, однако электронный курс позволяет с большей эффективностью «загружать в память» правила и отрабатывать их на практике. В подтверждение достаточно привести пример запоминания неправильных форм глаголов. Поданный с помощью электронного тренажера учебный материал будет усвоен быстрее и эффективнее.

Электронный обучающий курс дает также возможности студентам пользо-

ваться реализованными преподавателем стратегиями обучения понимания иностранной речи на слух. Свободный доступ и неограниченное количество попыток позволяют добиться полной смысловой соотнесенности высказываний.

Сильной стороной электронного образовательного курса является возможность геймификации процесса обучения, что дает дополнительную мотивацию: при самостоятельной работе студента, облеченной в форму игры, пользователи получают переменное вознаграждение: игровые очки, бонусы и пр. Данный подход позволяет видеть свой прогресс, поощряет и побуждает к дальнейшему совершенствованию в языке. Электронные обучающие платформы становятся особенно эффективны, когда в них заложены и наглядные символы достигнутых результатов в различном виде: монеты, медали, графики и др. В этом случае игровое вознаграждение сочетается с концепцией внутреннего вознаграждения, превращая обучение в захватывающий процесс.

Теоретическая разработка электронного обучающего курса зависит от технических возможностей, предоставляемых различными образовательными платформами. Платформа – это информационная система комплексного назначения для реализации средствами информационно-коммуникационных технологий дидактических возможностей и поддержки учебного процесса. Возможности образовательных платформ полностью зависят от разработчика. Проиллюстрируем данное высказывание на примерах некоторых образовательных платформ.

Явным недостатком платформы LMS Moodle является скучный, непривлекательный интерфейс, особенно в сравнении с аналогичной платформой

немецких разработчиков LearningApps. На Moodle пользователям доступна похожая на бумажные издания учебников классическая подача материала, в то время как на платформе LearningApps есть возможность создать геймифицированные тесты, что означает «использование игровых техник и мышления в неигровом контексте с целью повышения заинтересованности и мотивации учащихся в процессе обучения» (Авраменко, Шевченко, 2018, с. 65). Примерами геймифицированных тестов являются: викторина (самый яркий пример – игра «Кто хочет стать миллионером?»), соревнования и состязания как с самим компьютером, так и с другими игроками – одноклассниками (например, лошадиные скачки или бега, в которых при выборе правильного ответа лошадь игрока продвигается на шаг вперед к финишу). Метод игрового моделирования все чаще применяется в сфере подготовки компетентных специалистов в области языкового образования, поскольку «позволяет преподавателю, с одной стороны, влиять на творческое и интеллектуальное развитие обучаемых, с другой стороны, приобретать практический опыт решения различных педагогических проблем» (Воронец, 2017, с. 40).

Преимущество платформы LearningApps в применении когнитивно-визуальных технологий видно при создании популярного типового задания «соедините слова из правого и левого столбца» (вариант названия – «найди пару»). Реализовывать подобное задание на платформе LMS Moodle крайне сложно и неудобно, в то время как на платформе LearningApps это сделать легко благодаря дружественному интерфейсу и расширенным игровым возможностям самой платформы.

Наиболее частотным заданием при разработке электронного учебного кур-

са является задание на самостоятельный ввод студентами правильного ответа. Данный конструируемый способ ввода информации является наиболее продуктивным и позволяет оценить глубину понимания учебного материала. Обучающийся самостоятельно вводит на клавиатуре компьютера (альтернатива написанию в тетради от руки) лексические единицы, а иногда и целые фразы на иностранном языке. Конечно, данный вид учебной работы является самым сложным с точки зрения реализации, поскольку преподаватель должен заложить в обучающий курс несколько вариантов ввода правильного ответа, к тому же необходимо учесть и раскладку клавиатуры, и другие моменты, связанные с самостоятельным вводом ответа. Тем не менее современные технологии и привычка работать на компьютерах позволяют студентам в некоторой степени решать данные проблемы. Мы стараемся внедрить в образование на обучающей платформе преимущественно данный вид работы как наиболее активизирующий познавательные психические процессы обучающихся. Подобные задания можно рассматривать как наиболее серьезные, а образовательная среда Moodle максимально приспособлена к их реализации для формирования языковой компетенции. Таким образом, в системе гибридного образования наиболее удачной с точки зрения применения когнитивно-визуальных технологий является платформа LearningApps. С другой стороны, процесс обучения не сводится только к визуализации учебного материала. При обучении иноязычному общению не всегда нужно представлять учебный материал в организованном, удобном для восприятия виде. Для представления заданий другого уровня, для самоконтроля и самоанализа студентам

более удобна будет дистанционная образовательная система Moodle. К тому же платформа Moodle позволяет интегрировать в себя и задействовать в учебном процессе задания из других ресурсов. Например, указанное преимущество платформы Moodle позволяет разработчикам электронных заданий на усвоение лексической стороны языка подключать к электронному курсу задания, предоставленные обучающим приложением Quizlet. Данное задание особенно зарекомендовало себя в ходе усвоения специальной лексики (профессиональные слова и термины). Современные студенты активно пользуются карточками Quizlet для заучивания новых лексических единиц. Этот вид работы осуществляется обычно коллективно: работая в команде, студенты создают сети необходимых им слов.

Подобный подход к процессу обучения продуктивен, поскольку включает в себя элементы самоанализа и самоорганизации изучения иностранных языков, что иностранными методистами определено как *learner agency* (Larsen-Freeman et al., 2021). Метод позволяет обучающемуся самостоятельно контролировать процесс обучения, что повышает его врожденную мотивацию и способствует реализации принципа обучения в течение жизни, важность которого акцентирует Е.Р. Карлсон (Carlson, 2019).

По опыту работы мы можем сказать, что при гибридной организации обучения иностранным языкам оптимальным является задействование различных дистанционных образовательных платформ с учетом сильных сторон каждого ресурса. О связи когнитивно-визуальных технологий в учебном процессе с *learner agency* говорилось на международных научных конференциях (Tahini, Dadykin, 2021).

В заключение заметим, что методы, которые на уроке вводятся путем игр, в современной образовательной среде получают реализацию в электронном обучающем курсе, преимущество которого, по сути, состоит в открытом постоянном доступе с целью закрепления материала в то время, как пройденный на уроке в игровой форме материал не имеет повторений. Электронный курс позволяет студентам путем повторения достигнуть закрепления иноязычной лексики в памяти как единого целого, а следовательно, получать доступ к целому понятийному блоку в процессе осуществления речевой деятельности.

Конечно, работа с электронным образовательным курсом не может заменить преподавателя и живого общения на уроке, а однозначно призвана помогать при обучении. В связи с этим перед современным вузовским образованием стоят важнейшие задачи разработки и внедрения в учебный процесс визуально-когнитивных методов получения учебных материалов и взаимодействия с полученной информацией. Поскольку современную молодежь отличает клиповое мышление, целесообразно включать в процесс обучения описанные в статье гибридные модели. С другой стороны, на современном этапе становления электронных обучающих платформ нельзя упустить контроль над развитием у учащихся концептуального, критического и логического мышления, а также над когнитивным методом обработки, фиксации и передачи информации. Студенты должны получать мотивацию на уроке и обратную связь во внеаудиторные часы. Прежде чем начать любую работу, необходимо иметь представление о желаемом результате, поскольку процесс обучения является сознательным. Студент выучивает определенные правила,

далее сосредоточивая внимание на их соблюдении в ходе выполнения упражнений, достигает уровня сознательной компетенции. Кроме того, преподавателю необходимо прорабатывать модели усвоения иноязычного материала, с тем чтобы впоследствии студенты смогли перенести их на самостоятельные упражнения на онлайн-платформе.

Литература

1. Авраменко А.П., Шевченко В.Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. 2017. № 4. С. 64–71.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
3. Волкова М.А. Принцип визуализации как фактор активизации познавательного интереса студентов на уроках русского языка как иностранного // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 2. С. 87–94.
4. Воронец С.М. Формирование профессиональной культуры преподавателя иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2017. № 12. С. 38–41.
5. Романенко Н.М. Поливариативность коммуникационных моделей и собственный выбор преподавателем вуза индивидуального стиля общения со студентами // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 2. С. 79–86.
6. Северова Н.Ю. Проблема создания и использования электронного справочника по грамматике немецкого языка (на примере темы «Глагол»): дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
7. Carlson, E.R., 2019. Lifelong learning: A higher order of consciousness and a construct for faculty development. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 77 (10). URL: [https://www.joms.org/article/S0278-2391\(19\)30641-X/fulltext](https://www.joms.org/article/S0278-2391(19)30641-X/fulltext).
8. Kaplan, E. and J. Mifflyn, 2007. Mind and sight: Visual literacy and the archivist. *Archives & Social Studies: A Journal of Interdisciplinary Research*, 1: 125–166.
9. Larsen-Freeman, D. et al., 2021. Learner agency: Maximizing learner potential. URL: www.oup.com/elt/expert.
10. McKenzie, W., 2014. *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Trento: Ericson, 2014.
11. Tahini, I.H. and A.K. Dadykin, 2021. Mobile app development through designing structural visual method for effective learning foreign language. In: 2021 International Conference on Information Technology (ICIT). URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9491630>.

Reference

1. Avramenko, A.P. and V.N. Shevchenko, 2017. Mobile applications as a tool for gamification of language teaching. *Bulletin of Moscow Region State University. Ser. Pedagogy*, 4: 64–71. (Rus)
2. Azimov, E.G. and A.N. Shchukin, 2009. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow: IKAR. (Rus)
3. Volkova, M.A., 2019. The principle of visualization as a factor of activation of cognitive interest of students at the lessons of Russian as a foreign language. *The World of Academia: Culture, Education*, 2: 87–94. (Rus)
4. Voronets, S.M., 2017. Developing professional culture of a foreign language teacher. *Foreign Languages at School*, 12: 38–41. (Rus)
5. Romanenko, N.M., 2019. Variety of communication patterns and choice of a teacher's individual style in communication with university students. *The World of Academia: Culture, Education*, 2: 79–86. (Rus)
6. Severova, N.Yu., 2002. The problem of creating and using an electronic reference book on the grammar of the German language (topic "the Verb"): abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
7. Carlson, E.R., 2019. Lifelong learning: A higher order of consciousness and a construct for faculty development. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 77 (10). Available at: [https://www.joms.org/article/S0278-2391\(19\)30641-X/fulltext](https://www.joms.org/article/S0278-2391(19)30641-X/fulltext).
8. Kaplan, E. and J. Mifflyn, 2007. Mind and sight: Visual literacy and the archivist. *Archives & Social Studies: A Journal of Interdisciplinary Research*, 1: 125–166.
9. Larsen-Freeman, D. et al., 2021. Learner agency: Maximizing learner potential. Available at: www.oup.com/elt/expert.
10. McKenzie, W., 2014. *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Trento: Ericson, 2014.
11. Tahini, I.H. and A.K. Dadykin, 2021. Mobile app development through designing structural visual method for effective learning foreign language. In: 2021 International Conference on Information Technology (ICIT). Available at: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9491630>.

УДК 378
DOI 10.18522/2658-6983-2022-1-70-77

Никитин Н.А.

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: очная форма обучения, готовность, модель готовности курсантов, дистанционные образовательные технологии.

© Никитин Н.А., 2022

Эпидемиологическая ситуация как в Российской Федерации, так и во всем мире, внесла существенные изменения в систему высшего образования. В настоящее время образовательные организации высшего образования активно используют в учебном процессе электронную информационно-образовательную среду вуза, применяют цифровые образовательные технологии, онлайн-сервисы, системы прокторинга и внедряют онлайн-курсы (Khairuddin, Khairuddin, 2020; Smith, 2005). Совершенствование высшего образования способствует повышению качества обучения за счет предоставления обучающимся ресурсов по выбору, реализации собственной траектории обучения, увеличения объема самостоятельной работы, развития творческой и исследовательской деятельности обучающихся. В изменившихся условиях существенным фактором, влияющим на качество профессиональной подготовки, являются особенности обучающегося, его готовность к учебно-познавательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, работе с техническими средствами обучения и программным обеспечением, самостоятельной учебной деятельности.

Определение термина «готовность» представлено в различных толковых словарях. В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой готовность рассматривается как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь (Ожегов, Шведова, 1999). Т.Ф. Ефремова в своем словаре понимает готовность как психологическую настроенность на что-либо (Ефремова, 2000).

Двойственность объяснения понятия «готовность» находит свое отражение как в педагогических, так и в психологических трудах. Анализ педагогических и психологических

исследований (Г.А. Бокарева, О.С. Гребенюк, М.И. Дьяченко, А.И. Жилина, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Линенко, Н.В. Нижегородцева, В.А. Слостенин, Д.Н. Узнадзе, Г.П. Чепуренко и др.) позволил выявить следующее:

- в педагогической науке готовность к деятельности понимается как возможность осуществления деятельности субъектом;
- в психологической науке готовность к деятельности определяется как настроенность на выполнение деятельности субъектом.

Научные работы в области проблемы готовности к деятельности допускают возможность выделить два подхода к пониманию ее смыслового значения: функциональный и личностный. При этом личностный подход ориентирован на возможность осуществления деятельности, а функциональный – на психическое состояние личности, в котором активизируются необходимые ресурсы, направленные на осуществление деятельности (Монахова, Курдубова, 2020).

В педагогических трудах под готовностью понимается использование индивидуально-личностных качеств, позволяющих человеку осуществлять некоторую деятельность (Линенко, 1996; Лукьянова, 2004).

В психологической области готовность рассматривается как состояние, характеризующееся динамической концентрацией внутренних сил человека, позволяющее ему целесообразно регулировать свою деятельность (Дьяченко, Кандыбович, 1976; Санжаева, 1997).

В нашем исследовании готовность обучающихся к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий определяется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем, обеспе-

чивающих эффективное выполнение образовательной деятельности. Она должна быть непосредственно связана с развитием способностей, интересов, склонностей и ценностных ориентаций обучающихся. Констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня готовности обучающихся Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России к обучению в дистанционном формате, показал, что не все обучающиеся в одинаковой степени готовы к обучению с применением дистанционных образовательных технологий, и поэтому их готовность не может быть отмечена как одинаковая, а также соответствовать определенному заданному уровню (Психолого-педагогические ресурсы..., 2020; Проблемные вопросы, 2021).

Рассматривая структуру готовности обучающихся к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий как динамическую систему, т. е. систему, развивающуюся во времени (Платонов, 1986), мы выявляли уровень готовности обучающегося к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий по следующим компонентам:

1. Операционно-функциональный компонент готовности:

- способность к восприятию и обработке учебного материала, его усвоению;
- способность к пространственному воображению, постановке необходимых задач;
- способность к концентрации и сохранению устойчивости внимания при монотонности деятельности.

2. Методический компонент готовности:

- способность осваивать и применять дистанционные образовательные технологии;

- способность к получению необходимой информации и познавательной деятельности;
- способность к активному участию в образовательном процессе.

3. Психологический компонент готовности:

- способность к эмоциональным, психическим и физическим нагрузкам;
- способность к самоконтролю и самоуправлению;
- способность к самомотивации, самосовершенству, ответственности за принимаемые решения.

4. Материально-технический компонент готовности:

- способность к обучению с применением современных технических устройств;
- способность к работе с программным обеспечением;
- способность к передаче и получению информации по интернету;
- способность к использованию инструментов коммуникации и интернета.

Рассмотрим детально каждый из компонентов с позиции их проявления у обучающихся с низким, средним и высоким уровнем готовности к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

1. Операционно-функциональная готовность:

- обучающиеся с низким уровнем плохо ориентируются в электронно-информационной образовательной среде университета, концентрация и устойчивость внимания при учебном занятии минимальны, они не владеют приемами постановки собственных задач при обучении с применением ДОТ. Творческий и исследовательский потенциал обучающихся развит слабо;

- обучающимся со средним уровнем присуще возрастание творческой и исследовательской активности, желание к восприятию и усвоению учебного материала, способствующее развитию навыков и потребностей. Они готовы ставить цели и определять задачи в своей учебной деятельности с применением ДОТ;
- высокий уровень характеризуется постоянной концентрацией и устойчивостью внимания обучающихся на протяжении всего образовательного процесса, творческая и исследовательская активность достигает наивысшего результата, проявляется наглядно-образное и понятийное мышление.

2. Методическая готовность:

- обучающиеся с низким уровнем не владеют техническими возможностями ЭИОС университета, а также интегрированной в нее онлайн-платформы для проведения вебинаров; слабая активность на практических и семинарских занятиях. Обучение с применением ДОТ рассматривается ими как набор технических и коммуникативных средств для передачи информации. Стремление к дополнительному, самостоятельному изучению материала не наблюдается;
- при среднем уровне обучающиеся используют основные технические возможности онлайн-платформы для проведения вебинаров, принимают участие в практических и семинарских занятиях. Проявляют заинтересованность в освоении и применении нового формата обучения. Стремятся самостоятельно изучать усвоенный материал для развития познавательной активности;
- высокий уровень отмечается у обучающихся, активно участвующих в практических и семинарских занятиях.

тиях, при этом использующих весь спектр технических возможностей онлайн-платформы для проведения вебинаров. Они выделяются стремлением освоить и применять новые способы коммуникации и интерактива, свободно применяют полученные знания и навыки при обучении с применением ДОТ. Имеют свой индивидуальный стиль.

3. Психологическая готовность:

- при низком уровне готовности обучающимся свойственно отсутствие мотивации, что выражается в несформированности интересов к новому формату обучения. Объем знаний, умений и навыков, позволяющих принимать участие в обучении с применением ДОТ, минимальный. Заинтересованность в усвоении материала объясняется целью пройти промежуточную аттестацию. Не свойственна организованность, усидчивость и терпеливость, а также требовательность к себе;
- обучающимся со средним уровнем присуща заинтересованность в получении новых знаний и умений для развития личных потребностей. Они проявляют умеренную работоспособность, а также быстрое восстановление после длительных умственных нагрузок, организованность, самоконтроль и самоуправление, элементы самомотивации в ходе учебной деятельности;
- при высоком уровне готовности характерно проявление настойчивости, стремления к постоянному личностному росту и самосовершенствованию, твердому и уверенному принятию решений, ответственности за осуществляемые действия. Обучающиеся рассматривают обучение с применением ДОТ как необходимость при получении

знаний, умений и навыков, а также формировании своих потребностей.

4. Материально-техническая готовность:

- низкому уровню соответствуют обучающиеся, которые не знакомы с дистанционными образовательными технологиями и их применением. Не обладают необходимыми знаниями при работе с техническими средствами и программным обеспечением. Навыки передачи и получения информации по интернету только формируются;
- к среднему уровню мы отнесли обучающихся, которые ориентируются в области дистанционного формата обучения, взаимодействуют с преподавателем с помощью ЭИОС университета и различных онлайн-сервисов. Навыки работы с оборудованием, предназначенным для передачи на персональный компьютер изображения и звука, сформированы. Их образовательная деятельность с применением ДОТ направлена на успех и самоутверждение;
- при высоком уровне обучающиеся свободно ориентируются при работе на онлайн-платформах, используемых для обучения с применением ДОТ, могут оказать техническую поддержку преподавателю. Они отлично владеют современными техническими средствами и программным обеспечением. Используют полученные знания с максимальной пользой для участников образовательного процесса.

Проанализировав научные труды педагогов в области цифрового профессионального образования и обучения (Дидактическая концепция..., 2019; Теория и практика..., 2004), а также на основании теоретических положений и психолого-педагогических

основ применения дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения (Марчук, 2013) мы сделали вывод о том, что готовность обучающихся к очной форме обучения посредством дистанционных образовательных технологий:

- определена целями, характером и закономерностями очной формы обучения посредством дистанционных образовательных технологий;
- обусловлена уровнем приобретения необходимых умений и навыков для формирования специфических способностей, психофизиологических свойств, интересов и склонностей обучающихся;
- обеспечивает достижение желательных результатов очной формы обучения посредством ДОТ;
- является обобщенным критерием психолого-педагогического обеспечения очной формы обучения с применением ДОТ.

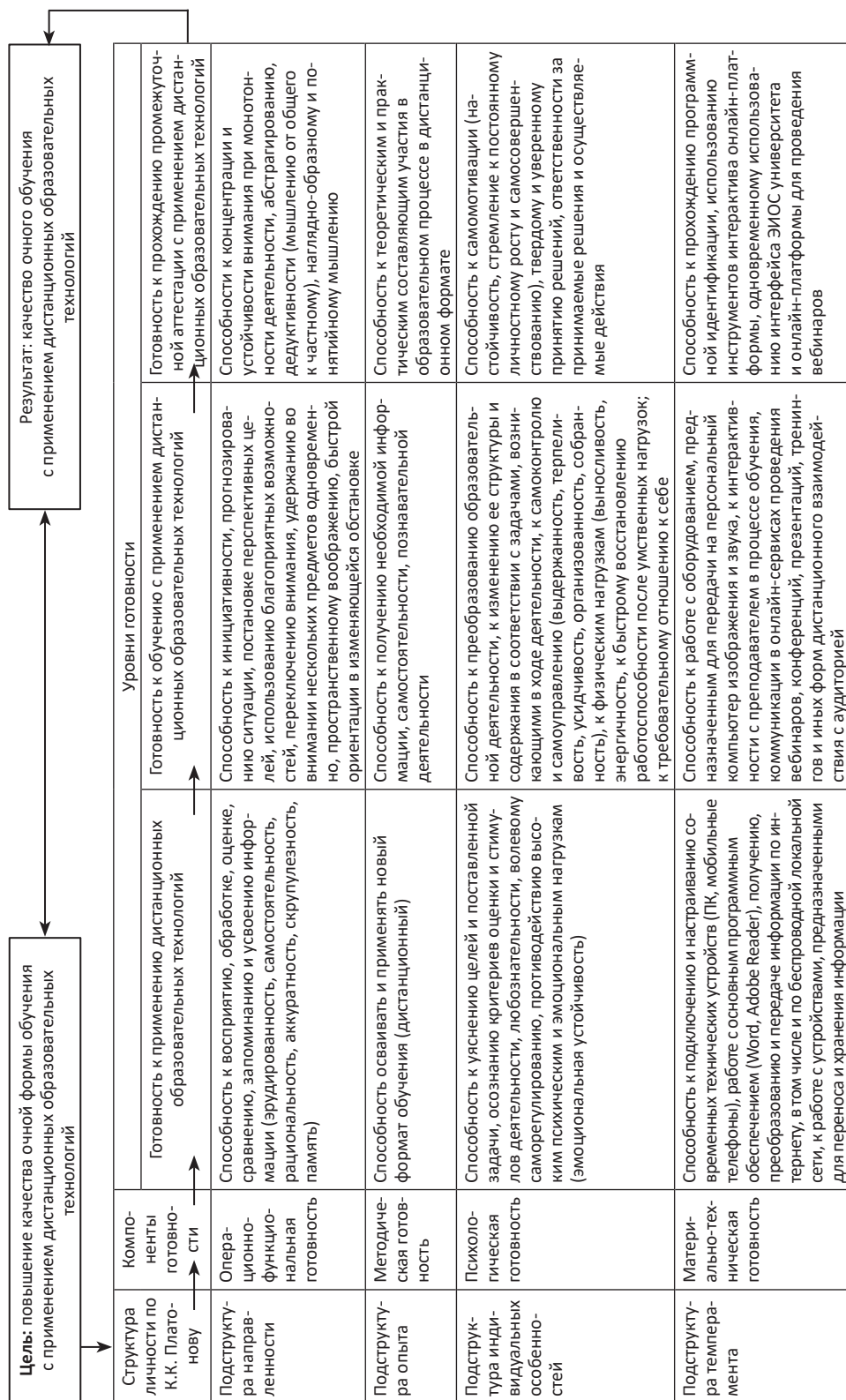
Анализ понятия «готовность к деятельности», а также определение необходимых компонентов готовности к дистанционному формату обучения позволили нам разработать теоретическую модель готовности курсантов к очной форме обучения с применением ДОТ (рисунок), которая является совокупностью специфических способностей на уровне, обеспечивающем достижение требуемых результатов в профессиональной деятельности. На основе динамической структуры личности определено, что модель включает в себя элементы всех четырех подструктур и состоит из операционно-функционального, методического, психологического, материально-технического компонентов, а также трех уровней готовности: готовность к применению дистанционных образовательных технологий, готовность к обучению с применением дистанционных обра-

зовательных технологий и готовность к прохождению промежуточной аттестации с применением дистанционных образовательных технологий, предусматривающих последовательное усложнение способностей для каждого из компонентов.

Также стоит подчеркнуть, что такой подход согласуется со смыслом личностно ориентированного образования в том, что способности (как и готовность) всегда «к чему-то». Способности, как и готовность, проявляются только в деятельности. Поэтому составляющая содержания готовности курсантов к очной форме обучения с применением ДОТ должна состоять из таких способностей, которые обеспечат требуемое качество профессиональной подготовки как результата их образовательной деятельности.

Таким образом, проведя анализ понятия готовности курсанта к очной форме обучения с применением ДОТ, мы выявили, что она включает операционно-функциональный, методический, психологический и материально-технический компоненты, сформированность которых способствует:

- вовлечению обучающихся в образовательный процесс и активному участию в нем на протяжении всего учебного занятия, что, несомненно, отразится на качестве обучения в дистанционном формате;
- сохранению постоянной мотивации у обучающихся в течение всей образовательной деятельности;
- обеспечению усвоения основной профессиональной образовательной программы;
- формированию навыков, умений и знаний о профессиональной деятельности;
- формированию потребностей и интереса к выбранной профессии;



- планированию и рациональному использованию времени – как личного, так и учебного.

Определено, что способности курсанта к очной форме обучения с применением ДОТ могут являться и показателями готовности, т.е. обеспечивать возможность ее оценки. Проявлением и результатом готовности курсантов к очной форме обучения с применением ДОТ является их поведение при новом формате обучения, поэтому важной составляющей готовности является способность обучающегося адаптироваться к дистанционному формату обучения независимо от сложности и динамики изменения образовательного процесса. Структура, содержание и свойства понятия готовности являются основой модели готовности курсанта к очной форме обучения с применением ДОТ в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России. Модель готовности курсантов к очной форме обучения с применением ДОТ направлена на приобретение необходимых качеств личности, способствующих активной учебно-познавательной деятельности, а также прохождению промежуточной аттестации в рамках образовательного процесса с применением ДОТ.

Литература

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Перо, 2019.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1.
4. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1996.
5. Лукьянова М.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2004.
6. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78–85.
7. Монахова Л.Р., Курдубова В.В. Структура готовности обучающихся к учебной деятельности в среде образовательной организации // Человек и образование. 2020. № 1. С. 16–21.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
10. Проблемные вопросы качества профессионального образования при применении дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения / Р.Е. Булат [и др.] // Человеческий капитал. 2021. № 3. С. 97–113.
11. Психолого-педагогические ресурсы повышения готовности обучающихся к образовательному процессу в условиях электронной информационно-образовательной среды / Р.Е. Булат [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2020. № 3. С. 172–178.
12. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997.
13. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004.
14. Khairuddin, Z. and Z. Khairuddin, 2020. Students' readiness on online distance learning (ODL). Universal Journal of Educational Research, 8: 7141–7150.
15. Smith, P.J., 2005. Learning preferences and readiness for online learning. Educational Psychology, 25 (1): 3–12.

Reference

1. Blinov, V.I. (Ed.), 2019. Didactic concept of digital vocational education and training. Moscow: Pero. (Rus)
2. Dyachenko, M.I. and L.A. Kandybovich, 1976. Psychological problems of readiness for activity. Minsk: Publishing house of Belarus State University. (Rus)
3. Efremova, T.F., 2000. New dictionary of the Russian language. Explanatory-word-formation: in 2 vols. (vol. 1). Moscow: Russkiy Yazyk. (Rus)
4. Linenko, A.F., 1996. Theory and practice of developing readiness of pedagogical universities students for professional activity: Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Kiev. (Rus)
5. Lukyanova, M.I., 2004. Developing teacher's professional readiness to implement a personality-oriented approach in pedagogical activity: Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Ulyanovsk. (Rus)
6. Marchuk, N.Yu., 2013. Psychological and pedagogical features of distance learning. Pedagogical Education in Russia, 4: 78–85. (Rus)
7. Monakhova, L.R. and V.V. Kurdubova, 2020. The structure of students' readiness for educational

- activities in the environment of an educational organization. *Man and Education*, 1: 16–21. (Rus)
8. *Ozhegov, S.I. and N.Yu. Shvedova*, 1999. Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow: Azbukovnik. (Rus)
9. *Platonov, K.K.*, 1986. Structure and development of personality. Moscow: Nauka. (Rus)
10. *Bulat, R.E. et al.*, 2021. Problematic issues of the quality of vocational education caused by application of distance learning technologies in full-time education. *Human Capital*, 3: 97–113. (Rus)
11. *Bulat, R.E. et al.*, 2020. Psychological and pedagogical resources for improving readiness of students for educational process in an electronic information and educational environment. *Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*, 3: 172–178. (Rus)
12. *Sanzhaeva, R.D.*, 1997. Psychological mechanisms of shaping person's readiness for activity: Doctoral thesis in Psychological Sciences. Novosibirsk. (Rus)
13. *Polat, E.S. (Ed.)*, 2004. Theory and practice of distance learning. Moscow: Academia. (Rus)
14. *Khairuddin, Z. and Z. Khairuddin*, 2020. Students' readiness on online distance learning (ODL). *Universal Journal of Educational Research*, 8: 7141–7150.
15. *Smith, P.J.*, 2005. Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*, 25 (1): 3–12.

НАШИ АВТОРЫ

Богданова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранного языка Института водного транспорта им. Г.Я. Седова
Служебный адрес: ул. Седова, 8, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 333-28-34, доб. 3
E-mail: bogdanova.nata1976@yandex.ru

Воронец Светлана Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации
Служебный адрес: пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454
Телефон: (495) 229-40-80
E-mail: s.voronets@my.mgimo.ru

Гзирьян Рубен Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры Пятигорского института (филиала) Северо-Кавказского федерального университета
Служебный адрес: пр-т 40 лет Октября, 56, г. Пятигорск, Ставропольский край, 357500
Телефон: (8793) 97-39-27
E-mail: rubengziryan@yandex.ru

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Служебный телефон: 8-961-296- 92-02
E-mail: lvgoryunova@sfnedu.ru

Денисенко Вадим Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спорта Северо-Кавказского федерального университета
Служебный адрес: ул. Морозова, 9 А, корп. 3, г. Ставрополь, 355003
Телефон: (8652) 95-68-08
E-mail: vdenisenko@ncfu.ru

OUR AUTHORS

Bogdanova Natalia A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Foreign Languages dpt. of Sedov Water Transport Institute
Address (work): 8, Sedov Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 333-28-34, ext. 3
E-mail: bogdanova.nata1976@yandex.ru

Voronets Svetlana M. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Romance Languages dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
Address (work): 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454
Tel.: (495) 229-40-80
E-mail: s.voronets@my.mgimo.ru

Gziryan Ruben V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Physical Culture dpt. of the Pyatigorsk Institute (branch) of North Caucasus Federal University
Address (work): 56, 40 years of October Street, Pyatigorsk, Stavropol region, 357500
Tel.: (8793) 97-39-27
E-mail: rubengziryan@yandex.ru

Goryunova Lilia V. – Doctor of Pedagogical Sciences, head of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8-961-296-92-02
E-mail: lvgoryunova@sfnedu.ru

Denisenko Vadim S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Methodology of Sports dpt. of North Caucasus Federal University
Address (work): 9A, bldg. 3, Morozov Street, Stavropol, 355003
Tel.: (8652) 95-68-08
E-mail: vdenisenko@ncfu.ru

Ильина Наталья Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: 8-961-296-92-02

E-mail: Ilina2@inbox.ru

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: 8-961-296-92-02

E-mail: gvkarantysh@sfedu.ru

Лукьяненко Виктор Павлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий физической культуры и спорта Северо-Кавказского федерального университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

Служебный адрес: ул. Морозова, 9 А, корп. 3, г. Ставрополь, 355003

Телефон: (8652) 95-68-08

E-mail: viktor246@mail.ru

Лукьяненко Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры Ставропольского государственного педагогического института

Служебный адрес: ул. Ленина, 417 А, г. Ставрополь, 355029

Телефон: (8652) 56-08-26

E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru

Люфт Андрей Викторович – старший преподаватель кафедры пожарной и аварийно-спасательной техники Сибирской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и

Ilina Natalia V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Vocational Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: 8-961-296-92-02

E-mail: Ilina2@inbox.ru

Karantysh Galina V. – Doctor of Biological Sciences, professor of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116? bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: 8-961-296-92-02

E-mail: gvkarantysh@sfedu.ru

Lukiyanenko Viktor P. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Educational Technologies of Physical Culture and Sports dpt. of North Caucasus Federal University, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation

Address (work): 9A, bldg. 3, Morozov Street, Stavropol, 355003

Tel.: (8652) 95-68-08

E-mail: viktor246@mail.ru

Lukiyanenko Natalia V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Physical Education and Adaptive Physical Culture dpt. of Stavropol State Pedagogical Institute

Address (work): 417 А, Lenin Street, Stavropol, 355029

Tel.: (8652) 56-08-26

E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru

Luft Andrey V. – senior lecturer of Fire and Rescue Equipment dpt. of Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters

ликвидации последствий стихийных бедствий

Служебный адрес: ул. Северная, 1, г. Железнодорожск, Красноярский край, 662972
Телефон: (3919) 73-54-05
E-mail: lyuft68@mail.ru

Менджерический Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 961 296 92 02
E-mail: amenzheritskiy@mail.ru

Никитин Николай Александрович – старший преподаватель-методист отделения дистанционных образовательных технологий отдела технологий открытого образования Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий

Служебный адрес: Московский пр-т, 149, г. Санкт-Петербург, 196105
Телефон: (812) 369-25-04
E-mail: nikitin.n@igps.ru

Павлова Анна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Служебный адрес: пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454
Телефон: (495) 229-40-80
E-mail: a.pavlova@my.mgimo.ru

Полякова Елена Васильевна – научный сотрудник Центра инклюзивного образования Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00 доб. 11635
E-mail: eboichuk@sfedu.ru

Address (work): 1, Severnaya Street, Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Region, 662972
Tel.: (3919) 73-54-05
E-mail: lyuft68@mail.ru

Menzheritsky Alexander M. – Doctor of Biological Sciences, professor of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8-961-296-92-02
E-mail: amenzheritskiy@mail.ru

Nikitin Nikolay A. – senior lecturer and methodologist of Distance Educational Technologies dpt. of the Department of Open Education Technologies of St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters of the Russian Federation

Address (work): 149, Moskovsky Avenue, St. Petersburg, 196105
Tel.: (812) 369-25-04
E-mail: nikitin.n@igps.ru

Pavlova Anna N. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Romance Languages dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Address (work): 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454
Tel.: (495) 229-40-80
E-mail: a.pavlova@my.mgimo.ru

Polyakova Elena V. – researcher at Inclusive Education Center of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: eboichuk@sfedu.ru

Сео́ева Инна Владимировна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: 8 961 296 92 02

E-mail: seoeva@sfedu.ru

Seoeva Inna V. – Master's degree student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: 8-961-296-92-02

E-mail: seoeva@sfedu.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (A4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2022. № I

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 15.02.2022.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.