



Московский педагогический  
государственный университет

А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова

# НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ПЛАНИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ



Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»



А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ:  
ПЛАНИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

*Учебно-методическое пособие*

МПГУ  
Москва • 2023

УДК 376.37(075.8)  
ББК 74.579,6в.я73  
А511

DOI: 10.31862/9785426312814

### **Рецензенты:**

**И. Д. Демакова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ

**Т. А. Соловьева**, доктор педагогических наук, профессор РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО

### **Алмазова, Анна Алексеевна.**

A511 Научно-педагогическое исследование: планирование и реализация : учебно-методическое пособие / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва : МПГУ, 2023. – 80 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1281-4

Учебно-методическое пособие содержит материалы, отражающие современные теоретические и методологические аспекты планирования и выполнения научно-педагогического исследования в области логопедии (на магистерской ступени обучения). В пособии обсуждаются вопросы создания концептуального аппарата исследования, теоретического обоснования изучаемой проблемы, организации и проведения экспериментальной работы, раскрывается направленность и суть каждого ее этапа. Предлагаются рекомендации, включающие рассмотрение (в том числе иллюстративно опосредованное) содержательных, организационно-методических и технологических составляющих исследовательской деятельности, выполняемой в рамках темы магистерской диссертации. Представляются материалы, регламентирующие рубрикацию и оформление магистерской диссертации (направление 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»). Содержание пособия ориентировано на формирование у студентов магистратуры широкого спектра профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Издание адресовано студентам магистратуры, аспирантам и преподавателям.

**УДК 376.37(075.8)**

**ББК 74.579,6в.я73**

**ISBN 978-5-4263-1281-4**  
**DOI: 10.31862/9785426312814**

© МПГУ, 2023  
© Алмазова А. А., Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю., текст, 2023

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>РАЗДЕЛ 1. Структурные и содержательные составляющие исследовательской деятельности магистранта</b>	
1.1. Научно-педагогическое исследование: общая характеристика. ....	6
1.2. Проблемно-предметное поле исследовательской деятельности магистранта (концептуальный аппарат и структура магистерской диссертации) .....	9
<b>РАЗДЕЛ 2. Процессуальные и технологические составляющие педагогического исследования в работе над магистерской диссертацией</b>	
2.1. Организация работы с литературными источниками и представление результатов теоретического анализа. ....	22
2.2. Характеристика исследовательской деятельности на этапе разработки методики констатирующего эксперимента и его проведения .....	26
2.3. Рекомендации к проведению исследования в рамках формирующего эксперимента .....	39
2.4. Подведение итогов научно-исследовательской работы и их оформление в заключительной части магистерской диссертации. ....	44
2.5. Требования к оформлению магистерской диссертации. ....	46
<b>Рекомендуемая литература</b> .....	49
<b>Рекомендуемые интернет-ресурсы</b> .....	50
<b>Приложения</b>	
Приложение 1. Пример разработки концептуального аппарата исследования и оформления материалов диссертации .....	52
Приложение 2. Рекомендации к оформлению магистерской диссертации. ....	72
Приложение 3. Примерные темы магистерских диссертаций (направленность программы – логопедия) .....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Данное учебно-методическое пособие посвящено обсуждению вопросов организации и содержания научно-исследовательской работы студентов, осваивающих магистерские программы по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

В качестве результатов освоения магистерской программы рассматриваются компетенции, которые представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Основная образовательная программа магистратуры включает в себя два обязательных компонента: образовательный и научно-исследовательский. Научно-исследовательский компонент получает свою объективацию в научно-исследовательской работе, ориентированной на формирование широкого спектра общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

Научно-исследовательская работа (НИР) относится к основным видам учебной (в том числе, самостоятельной) деятельности студентов-магистрантов и проводится в течение всего периода обучения в магистратуре. НИР магистранта реализуется в процессе: 1) прохождения учебной и производственной практик, 2) выполнения курсовой работы и 3) подготовки выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Учебная практика и производственная практика (научно-исследовательская работа) являются многоцелевыми. С одной стороны, прохождение практик (по содержанию) подчинено целевым установкам, определяющим написание магистерской диссертации, с другой стороны – оно направлено на формирование у будущих магистров готовности к решению образовательных и исследовательских задач, связанных с выполнением предстоящей профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская работа магистрантов – это деятельность, предполагающая научный поиск (в рамках темы диссертационной работы), анализ теоретико-методологических позиций, относящихся к изучаемому предметному полю, проведение экс-

периментальных исследований констатирующего и обучающего характера.

Результатом, интегрирующим все виды НИР магистранта, является подготовка и защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). В ходе работы над диссертацией у студентов магистратуры развивается способность к разработке научных идей, способность к самостоятельной постановке научных задач и определению путей их решения; формируется готовность к овладению методологией научно-педагогического исследования в области логопедии; приобретаются умения анализа, систематизации и обобщения теоретических и экспериментальных данных.

Установление соответствия качества подготовки выпускника государственному стандарту высшего образования (в части государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников магистратуры) реализуется в процессе итоговой государственной аттестации (ГИА). ГИА проводится в форме публичной защиты магистерской диссертации. Защита магистерской диссертации является заключительным этапом обучения магистранта.

В первом разделе пособия рассматриваются методологические основы проведения научно-педагогических исследований в области логопедии, определяется теоретико-эмпирическая и прикладная направленность таких исследований. Предлагается характеристика структурных компонентов выпускной квалификационной работы (ВКР), даются рекомендации по разработке научного (концептуального) аппарата исследования; все значимые предложения иллюстрируются примерами.

Второй раздел пособия посвящен раскрытию разных аспектов исследовательской деятельности магистрантов, получающих свое отражение в структурном и содержательном оформлении магистерской диссертации. Предлагаются общие рекомендации и конкретные способы объективации теоретических, процессуальных и технологических составляющих педагогического исследования в магистерской диссертации. Рекомендации, рассуждения и положения снабжаются примерами, относящимися к конкретной теме.

# **РАЗДЕЛ 1. Структурные и содержательные составляющие исследовательской деятельности магистранта**

## **1.1. Научно-педагогическое исследование: общая характеристика**

Научно-педагогическое исследование представляет собой процесс кристаллизации научных знаний, с одной стороны, и результат познавательной деятельности исследователя, с другой. Педагогическое исследование рассматривается как процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Значимыми показателями научного исследования являются объективность, воспроизводимость и доказательность.

Принято различать два вида научных исследований: эмпирическое и теоретическое. Известно, что эмпирическое познание предполагает изучение существующей действительности, накопление определенного опыта, имеет прикладной характер. Собственно эмпирические исследования реализуются в ходе проведения экспериментов, организации наблюдений и других видов сбора информации. По результатам выполненных работ осуществляются аналитические и описательные процедуры.

Теоретические исследования ориентированы на познание с помощью абстрагирования, моделирования и/или формализации; в таких исследованиях получают свою объективацию соответствующие теории, концепции, закономерности, относящиеся к области изучаемой проблемы. Для научно-педагогических исследований в области логопедии характерной является теоретико-эмпирическая направленность.

Актуальным вариантом классификации исследований в педагогической науке является их распределение на фундаментальные и прикладные. Фундаментальные исследования ориентированы на научное познание, становящееся основой для последующей ге-

нерации образовательного продукта. Исследования, выполняемые в прикладном контексте, позволяют обобщать накопленный опыт, получать новое знание, которое будет востребовано в практической деятельности и которое связано с решением широкого спектра конкретных задач. Следует отметить, что суть педагогического исследования заключается в обосновании опыта и получении результатов в виде новых педагогических знаний, правил, методов, методик, условий и средств обучения.

На современном этапе развития педагогической науки вообще и логопедической в частности, в исследовательской деятельности активно проявляется тенденция к реализации практико-ориентированного подхода. В этой связи важно подчеркнуть, что выбор направленности магистерских научных исследований в области логопедии – фундаментальная или прикладная направленность – обычно осуществляется в пользу прикладной.

В области логопедии на первый план выступают задачи диагностического, развивающего, коррекционного и реабилитационного характера. Магистерские научные исследования в логопедии по преимуществу носят экспериментальную, экспериментально-аналитическую или методическую направленность.

Научно-педагогическая деятельность магистрантов получает свою реализацию в научно-исследовательской работе, которая является важнейшей частью образовательного процесса. На магистерской ступени образования она включает в себя учебную и производственную практику, написание курсовой и выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). НИР проводится в объемах, предусмотренных учебным планом (в соответствии с образовательной программой магистратуры).

Направленность (проблематика) плановых научных исследований, реализуемых обучающимися в ходе всех видов практики (1–4-й семестры) и при написании курсовой работы соотносится с темой магистерской диссертации. Подготовка ВКР (магистерской диссертации) – основной вид самостоятельной исследовательской деятельности студентов магистратуры.

Магистерская диссертация представляет собой выпускную квалификационную работу научного содержания, которая имеет

внутреннее единство и отражает ход и результаты разработки выбранной темы. Выполнение ВКР (магистерской диссертации) направлено на реализацию универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

Магистерская диссертация содержит совокупность перспективных и актуальных результатов и положений, которые отражают профессиональный опыт автора в актуализации содержания, этапов и структуры научно-педагогического исследования.

В ходе выполнения ВКР студент магистратуры демонстрирует умение самостоятельно вести научный поиск, анализировать профессиональные проблемы, интерпретировать информацию, полученную в процессе проведения констатирующего эксперимента, разрабатывать педагогические проекты, ориентированные на решение коррекционно-образовательных задач.

Основными **структурными компонентами** магистерской диссертации являются:

- титульный лист – первая страница работы, оформляемая по определенным правилам (см. Приложение 2);
- оглавление, отражающее структуру магистерской диссертации (см. Приложение 2);
- введение;
- главы основной части;
- заключение и выводы;
- список литературы;
- приложения (при необходимости).

При написании диссертации следует обратить внимание на то, чтобы текст работы был выдержан в академическом стиле. Изложение материала предполагает соблюдение целого ряда требований. Значимыми характеристиками текста ВКР являются:

- **конкретность** – обзор только тех источников, которые необходимы для раскрытия данной темы или решения рассматриваемой проблемы;
- **информационная достаточность и завершенность** – полное представление информации, относящейся к теоретическому, эмпирическому и методическому разделам работы, наличие обобщающих положений и выводов;

- *текстуальность* – изложение материалов исследования, отвечающее требованиям смысловой связности, цельности, структурной организации текста и отдельных его частей;
- *логичность* – объективация причинно-следственных связей;
- *аргументированность* – обоснованность и доказательность суждений (почему так, а не иначе);
- *точность формулировок* – исключение многозначности толкования терминов и высказываний авторов;
- *научность языкового оформления* – соответствие требованиям научного стиля и нормам речевой культуры.

Магистерская диссертация является самостоятельным научно-педагогическим исследованием. Цитирование должно быть логически оправданным, убедительным и применяться по необходимости.

## **1.2. Проблемно-предметное поле исследовательской деятельности магистранта (концептуальный аппарат и структура магистерской диссертации)**

Разработка теоретических установок, являющихся базой для проведения научно-педагогического исследования, получает свое отражение во вводной части ВКР. Решение поставленной научной проблемы осуществляется в рамках соответствующих учений и/или теоретико-методологических подходов, получивших общенаучный или внутринаучный статус и оказывающих влияние на дальнейшее развитие определенных отраслей данной науки. Установление границ проблемного поля исследования, предпринимаемого магистрантом, опосредуется включением этого исследования в круг работ, тематически и содержательно соотносящихся с изучаемым в диссертации направлением или разделом науки.

Выдвижение и последующее достижение целевых посылов диссертации связано с разработкой концептуального аппарата исследования. Представляемый во введении концептуальный аппарат включает описание значимых компонентов и положений, отражающих суть теоретико-экспериментального исследования, проводимого студентом в рамках заявленной темы. Обязательными

составляющими научного (концептуального) аппарата исследования являются:

- формулировка темы исследования;
- обоснование актуальности заявленной темы;
- определение проблемы исследования (с учетом выявленных противоречий);
- выделение объекта и предмета изучения;
- постановка цели и конкретных задач исследования;
- формулирование гипотезы;
- указание методов, применяемых в ходе исследования;
- определение научной новизны, теоретической значимости и прикладной ценности полученных результатов;
- описание организации и основных этапов исследования;
- сведения об апробации результатов исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- теоретическое обоснование проблемы исследования (Глава 1);
- представление методики констатирующего эксперимента, описание процесса проведения исследования, анализ и оценивание результатов эксперимента (Глава 2);
- представление методики и хода формирующего эксперимента, обобщение результатов исследования, формулирование выводов (Глава 3);
- оформление заключения и выводов.

### **1. Формулировка темы исследования**

Тематика НИР студентов планируется и реализуется в соответствии с направлениями научной деятельности кафедры, проблематикой, разрабатываемой кафедральными научными школами, а также на основании запросов работодателей, включенных в реализацию образовательной программы.

С учетом этого выбор темы магистерской диссертации определяется несколькими факторами. Основными из них являются значимость выбранной тематики, наличие проблемной ситуации, новизна и практическая перспективность экспериментального исследования. Следует отметить, что магистерская диссертация является выпускной квалификационной работой, следовательно, она оценивается не только по наличию теоре-

тической научной ценности, актуальности темы и прикладному значению полученных результатов, уровню общеметодической готовности, но и по адекватности содержательного компонента научного исследования. Преобладание констатирующей или формирующей части научного исследования определяет тип магистерской диссертации, стратегию исследования, направление научного поиска и необходимость реализации контрольного эксперимента.

Подробный комментарий к разработке и оформлению материалов научного исследования, проводимого в ходе выполнения магистерской диссертации, мы будем представлять на примере темы **«Формирование текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи»**. Еще один пример представлен в Приложении 1 (тема **«Формирование пространственных представлений у дошкольников с алалией»**).

**2. Освещение актуальности выбранной темы** является начальным этапом исследования и связано с рассмотрением сути существующей проблемной ситуации в данной области науки, а также с определением стратегии исследования и направления научного поиска. Актуальность рассматривают в плане значимости заявленной темы для дальнейшего развития соответствующей отрасли науки, с точки зрения необходимости дополнительных разработок в теоретическом и практическом аспектах, обоснования востребованности результатов исследования в практике.

### **Пример<sup>1</sup>**

**Актуальность исследования.** В современных исследованиях педагогической направленности большое внимание уделяется компетентностному подходу в его многообразных проявлениях. В работах, посвященных изучению и формированию метапредметных учебных действий школьников, особое место отводится рассмотрению регулятивных, познавательных и коммуникативных компетенций обучающихся. Компетентностный подход, являясь своеобразным методологическим вектором, расширяет свои границы: публикуются работы,

<sup>1</sup> Здесь и далее приводим в качестве примеров фрагменты из магистерской диссертации по теме «Формирование текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи».

определяющие теоретические основы развития текстовой компетенции учащихся; теоретиками и методистами отмечается, что данный вид компетенции определяет процесс усвоения учебных текстов, влияет на овладение содержанием гуманитарных дисциплин, что отражено в образовательных стандартах, адресованных школе.

Вопросы разработки методик диагностики и формирования текстовой компетенции приобретают особую важность в связи с обучением школьников с нарушениями речи (А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, Т.В. Кошечкина, Л.Н. Мочалова, Н.Ш. Сайфутдинова и др.).

Несмотря на активное внедрение компетентного подхода в образовательную сферу, наблюдается необходимость проведения целенаправленных исследований, ориентированных на решение частных вопросов применения данного подхода в обучении школьников с тяжелыми нарушениями речи (варианты 5.1. и 5.2. Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); Примерные адаптированные образовательные программы (ПАООП), разработанные для начального общего образования (НОО) и основного общего образования (ООО) обучающихся с тяжелыми нарушениями речи). В настоящее время к значимым направлениям исследований, требующим особого внимания (в рамках школьной логопедии), относятся вопросы систематизации и конкретизации терминологического аппарата, разработки методик исследования текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи и его последствиями, квалификации имеющих трудности, теоретического обоснования и создания целевых обучающих методик, в том числе, обеспечивающих формирование текстовой компетенции у обучающихся рассматриваемой категории.

Наше исследование будет обращено к ступени начального образования. Решение стоящих перед нашим исследованием вопросов позволило бы оптимизировать процесс обучения младших школьников с общим недоразвитием речи, повысить результативность их работы с текстом. В контексте обозначенных выше факторов предпринимаемое нами исследование, посвященное проблеме формирования текстовой компетенции у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, представляется актуальным.

**3. Определение проблемы исследования** отражает противоречия, необходимость теоретического и прикладного поиска, связывается с отсутствием или недостаточностью объективных исследований, нацеленных на решение данных вопросов. Проблема возникает там, где дисбаланс между теорией и ее эмпирическим обоснованием возникает на социально-педагогическом, научно-педагогическом и/или научно-методическом уровнях.

#### **Пример**

**Проблемой исследования** является выявление особенностей текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи и разработка методических рекомендаций по формированию текстовой компетенции у детей данной категории. В рамках заявленной проблемы сформулирована **тема исследования**: «Формирование текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи».

**Комментарий.** Определение **проблемы** можно представлять в другой редакции: *установление особенностей текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи и поиск путей оптимизации коррекционно-развивающего процесса.*

В первой версии формулировка второй части проблемы («*разработка методических рекомендаций...*») будет коррелировать с названием третьей главы диссертации. Во втором варианте – название третьей главы не имеет жесткой соотнесенности с формулировкой проблемы.

**4. Объект исследования** – это феномен, на изучение которого направлена диссертационная работа. Объект исследования получает свое отражение в формулировке темы диссертации.

#### **Пример**

**Объект исследования** – текстовая компетенция школьников с общим недоразвитием речи.

**5. Предметом исследования** выступают наиболее значимые конкретные свойства, стороны объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

#### **Пример**

**Предметом исследования** является процесс обследования и формирования текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи.

**6. Цель исследования** ориентирует на предполагаемые промежуточные и/или конечные результаты работы, она проходит через весь предпринимаемый исследовательский процесс. Целевые послы научно-педагогического исследования проектируются в будущее и обладают такими функциями, как системообразующая, проективная и прогностическая. Благодаря постановке цели и ради ее достижения значимые составляющие проводимого исследования определенным образом организуются, объединяются и функционируют. Цель формулируется в соответствии с проблемой исследования.

#### **Пример**

**Цель исследования:** установление специфики текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи и разработка методических рекомендаций по формированию текстовой компетенции у школьников рассматриваемой категории.

**Комментарий.** Формулирование цели может иметь следующие варианты для представляемой нами темы: а) *выявление и описание особенностей текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи и разработка модели логопедического воздействия;* б) *раскрытие специфики текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи и определение основных направлений логопедической работы.*

**7. Гипотеза** исследования строится, исходя из проблемы и предмета исследования. В тексте диссертации гипотеза – это изложение логически обоснованного предположения о характере и сущности связей между изучаемыми явлениями. Гипотеза представляет собой знание не достоверное, но вероятное. Гипотетическое положение не может быть очевидным или стандартным. Научное предположение следует подтвердить, доказать, проверить его истинность.

В теории науки выделяют разные виды гипотез:

А) описательные, в которых выдвигается предположение о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационный вид) или о характере связей между элементами объекта (структурный вид), или о степени их взаимодействия (функциональный вид);

### **Пример**

У школьников с общим недоразвитием речи имеются особенности формирования текстовой компетенции. Выявление и описание этих особенностей позволяет определить основные направления коррекционной работы.

Б) объяснительные гипотезы, которые определяют причинно-следственные связи, выявляют причины, факты, установленные в результате подтверждения соответствующего предположения.

### **Пример**

Своеобразие формирования текстовой компетенции у учащихся с общим недоразвитием речи проявляется в трудностях анализа и осмысления содержания текста, что влияет на усвоение текстовой информации. Для оптимизации коррекционно-развивающего процесса необходимо:

- установить характер имеющихся трудностей;
- разработать комплексы целевых упражнений.

В) прогностические гипотезы раскрывают объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта.

### **Пример**

Ограничения в овладении текстовой компетенцией учащимися с общим недоразвитием речи обусловлены недостаточным формированием аналитико-синтетических операций. Преодоление имеющихся трудностей связано с включением в систему логопедической работы направлений по активизации целенаправленной операциональной деятельности.

Г) комплексные гипотезы, включающие описательные, объяснительные и/или прогностические компоненты.

### **Пример**

Результативность формирования текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи определяется установлением показателей такой компетенции, разработкой и применением методики обследования, что позволит:

- выявить типологические характеристики текстовой компетенции школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием;
- определить приоритетные направления коррекционного воздействия.

**8. Задачи исследования** отражают суть значимых этапов научно-педагогического исследования (литературно-теоретическая постановка проблемы, разработка методики констатирующего эксперимента, анализ результатов эксперимента, разработка методических рекомендаций).

### **Пример**

#### ***Задачи исследования***

1. Представить теоретические и методические аспекты исследуемой проблемы в логопедии и смежных областях научного знания для установления концептуальных подходов к изучению текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи.

2. Определить содержание методики исследования текстовой компетенции школьников, разработать критериальный аппарат для оценки сформированности данной компетенции.

3. Охарактеризовать особенности текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи (в сравнении со сверстниками с нормальной речевой деятельностью) на основе анализа экспериментальных данных.

4. Разработать модель логопедического воздействия / основные направления / методические рекомендации по формированию текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи.

5. Оценить результативность применения предлагаемой модели / продуктивность работы по основным направлениям / эффективность методических рекомендаций в ходе контрольного эксперимента.

**9. Методологическая основа исследования** включает исходные ключевые педагогические, психологические, лингвистические и другие положения (теории, концепции), имеющие общенаучный смысл и составляющие базис диссертационного исследования.

### **Пример**

***Методологическую основу*** исследования составили положения, относящиеся к теории речевой деятельности, сформулированные в работах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней; основные концепции лингвистики и психолингвистики, связанные с определением текста и рассмотрением его структурно-семантической организации (Л.Г. Бабенко, И.Р. Гальперин, А.И. Новиков); современные теории, раскрывающие многоуровневое строение текстовой компетенции (А.А. Залев-

ская, М.Я. Дымарский, В.А. Пищальникова, Н.Ш. Сайфутдинова); основные положения теории специального обучения, в том числе подходы, определяющие вопросы изучения и коррекционно-ориентированного формирования текстовой деятельности и/или текстовой компетенции учащихся с нарушениями речи (А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Е.Л. Григоренко, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина).

**10.** В рубрике **методы исследования** перечисляются использованные в работе методы научного поиска. К ним могут быть отнесены: *теоретические* (аналитическое рассмотрение литературы по заявленной проблематике, включающее раскрытие терминологического аппарата, анализ сведений, относящихся к научной картине мира в изучаемой предметной области, представление иллюстративных материалов), *эмпирические* (экспериментальные, лонгитюдинальные, наблюдение, анкетирование, изучение документации и пр.), *интерпретационные* (различные виды анализа экспериментальных материалов, оценивание результатов исследования), *методы педагогического моделирования и/или проектирования* (создание обучающих моделей, разработка учебных проектов), *математико-статистические* (объективные методы и методики обработки полученных данных, в т.ч. статистический анализ, ранжирование, корреляция и др.).

### **Пример**

#### **Методы исследования:**

- теоретические: анализ и интерпретация данных психологической, лингвистической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические, в т.ч. экспериментальные: проведение констатирующего и обучающего экспериментов, изучение документации;
- интерпретационные: качественный и количественный анализ экспериментальных данных;
- математико-статистические: использование пакета программ, включающих статистический метод (t-критерий Стьюдента) и метод ранговой корреляции Спирмена.

В качестве основных характеристик полученных результатов магистерской диссертации выступают их **новизна, теоретическая и практическая значимость.**

**11. Научная новизна исследования** – описание научного вклада работы в соответствующую область научных знаний.

**Пример**

**Новизна работы:**

- научно обоснована и представлена методика исследования текстовой компетенции школьников;
- дана характеристика показателей развития текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи;
- установлены различные уровни сформированности текстовой компетенции школьников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

**12. Теоретическая значимость работы** – определение того, как результаты исследования повлияли на развитие теории логопедии.

**Пример**

**Теоретическая значимость исследования:**

- разработаны критерии, используемые при анализе данных исследования текстовой компетенции, позволяющие определить диагностически значимые показатели ее развития;
- существенно дополнены теоретические сведения, конкретизирующие структуру речевого дефекта при общем недоразвитии речи у школьников (на уровне текстовой деятельности).

**13. Практическая значимость** исследования определяется возможностью прикладной реализации предлагаемых экспериментальных материалов.

**Пример**

**Практическая значимость исследования:**

- разработана методика исследования текстовой компетенции учащихся;
- предложена модель логопедического воздействия / представлены основные направления работы / разработаны методические рекомендации по формированию текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи;
- методика исследования и методические рекомендации по формированию текстовой компетенции у учащихся с общим недоразвитием речи могут быть реализованы в работе учителя-логопеда с детьми младшего школьного возраста.

**14. Организация и этапы исследования.** В данной части указываются сроки, в течение которых осуществлялись теоретический и эмпирический этапы исследования, практическая база, на которой проводились констатирующий/обучающий эксперименты, характеризуется контингент участников эксперимента и указывается их количество (количественный состав группы определяется в зависимости от проблематики и характера нарушения). Как правило, научно-педагогическое исследование уровня магистерской диссертации представлено тремя этапами.

Первый этап включает анализ научной и методической литературы различных областей научного знания.

Второй – посвящается разработке методик обследования (в том числе, диагностических) и реализации констатирующей части научного исследования (собственно обследование и обработка/анализ его результатов).

Третий этап направлен на разработку содержания (направлений) / методических рекомендаций / методических разработок / комплексов упражнений, применяемых в коррекционной работе. Проведение и анализ результатов формирующего эксперимента в рамках магистерской диссертации считается факультативным в случае объемной, детализированной разработки констатирующей (диагностической) части педагогического эксперимента.

В отдельный этап может быть выделена подготовка собственно текста ВКР.

#### **Пример**

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось в течение 2013–2015 годов на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 64». Было сформировано две группы из учащихся пятых классов: в экспериментальную группу вошло 25 учащихся, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), в контрольную – 25 учеников с нормальным речевым развитием.

Этапы исследования:

Первый этап. Формулировка темы, постановка проблемы, определение цели и задач исследования, разработка плана исследовательской

работы. Изучение, анализ и интерпретация литературных источников по логопедии, лингвистике, психолингвистике, педагогике, психологии в рамках исследуемой проблемы.

Второй этап. Теоретическое обоснование и разработка методики исследования текстовой компетенции учащихся.

Третий этап. А) Проведение констатирующего исследования, количественный и качественный анализ экспериментальных данных. Б) (Если таковой запланирован.) Разработка материалов, реализация формирующего и контрольного экспериментов и обработка результатов.

Четвертый этап. Анализ, систематизация и обобщение материалов исследования, написание текста диссертации, формулирование выводов, проведение апробации и проверка текста на его оригинальность, оформление диссертации; работа с рецензентами, подготовка текста доклада и презентации к защите, защита диссертации.

**15. Апробация результатов исследования.** Данный этап является необходимым в работе над диссертацией, поскольку надежная апробация – это одно из условий достоверности и состоятельности полученных данных и выводов. Апробация может проходить в различных формах: публичные доклады на конференциях, научно-методических семинарах, выступления на заседаниях кафедры и заседаниях проблемных групп, участие в диспутах, дебатах и «круглых столах». Рекомендуется 1–2 публикации в научных журналах или сборниках научных конференций.

#### **Пример**

##### ***Апробация результатов исследования***

Результаты исследования докладывались на заседаниях проблемной группы (месяц, год), обсуждались на III Научно-практической конференции «Логопедия: современный облик и контуры будущего» (месяц, год), студенческой научной конференции / конференции молодых ученых дефектологического факультета Института Детства МПГУ (месяц, год). Материалы исследования представлены в двух публикациях.

**16. Положения, выносимые на защиту,** представляют собой краткую формулировку в форме утверждения основных результатов проведенного исследования.

## **Пример**

### ***Положения, выносимые на защиту***

1. Реализация комплексной методики исследования текстовой компетенции обеспечивает возможность установления показателей текстовой компетенции, способствует оценке уровня ее сформированности у учащихся с нормальным и нарушенным речевым развитием.

2. У школьников с общим недоразвитием речи выявляется недостаточная сформированность показателей текстовой компетенции, что проявляется в следующих типологических характеристиках: ограничение возможностей установления наиболее информативных единиц текста, трудности выделения и включения в контекст текстообразующих единиц (перечисляются все выявленные трудности).

3. Предлагаемые основные направления формирования текстовой компетенции (представляются кратко), включенные в систему логопедической работы со школьниками с общим недоразвитием речи, способствуют наиболее эффективному преодолению выявленных трудностей.

### ***Задания к Разделу 1***

1. Составить список литературы (аннотированный список литературы) по теме научного исследования магистранта (в рамках запланированной магистерской диссертации).
2. Проанализировать наиболее значимые научно-педагогические исследования (диссертации), соотносящиеся с темой научного исследования магистранта.
3. В рамках выбранной темы исследования сформулировать варианты гипотезы и соответствующий каждому варианту набор исследовательских задач.
4. Разработать категориальный аппарат исследования (по закрепленной за магистрантом теме).
5. Охарактеризовать научные и прикладные перспективы исследования в рамках выбранной темы.

## **РАЗДЕЛ 2. Процессуальные и технологические составляющие педагогического исследования в работе над магистерской диссертацией**

### **2.1. Организация работы с литературными источниками и представление результатов теоретического анализа**

Значимым направлением реализации научно-исследовательской деятельности является анализ литературы по заявленной теме. Обзор литературных источников осуществляется в рамках проблематики конкретных параграфов первой главы магистерской диссертации. В аналитическое обсуждение целесообразно включать классические труды и современные работы по заявленной теме.

Первая глава (**Глава 1**) традиционно содержит три или четыре параграфа. Первый параграф посвящается обсуждению вопросов, раскрывающих суть объекта исследования. Материалы второго параграфа, как правило, ориентированы на рассмотрение онтогенетических основ исследуемого феномена. В третьем параграфе представляются аналитические данные, отражающие состояние изучаемого компонента речезыковой системы или соответствующей невербальной функции у лиц (детей, подростков, взрослых) с нарушениями речевой деятельности. Четвертый параграф включается в данную главу в тех случаях, когда в теме исследования заявлены дополнительные условия реализации коррекционного процесса (с использованием цифровых технологий, с применением логопедической ритмики, средствами арт-технологий и пр.). Заканчивается первая глава формулированием основных выводов (в соответствии с содержанием параграфов).

Оформление материалов первой главы продолжим рассматривать на примере темы «Формирование текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи».

**Первая глава** этой темы может иметь название «*Теоретико-методологические основы изучения и формирования текстовой компетенции школьников*». Вариантами названия первой главы могут

являться следующие формулировки: *«Теоретическое обоснование проблемы формирования текстовой компетенции у школьников»*, *«Теоретические предпосылки исследования текстовой компетенции школьников»*, *«Теоретические аспекты изучения текстовой компетенции школьников»*, *«Научно-теоретические и научно-методические проблемы исследования текстовой компетенции в современной литературе»*.

**Первый параграф** (в соответствии с **объектом исследования**) может иметь следующие названия: *«Современные лингвистические и психолингвистические представления о тексте и текстовой компетенции»*, *«Лингвистический и методический аспекты изучения текстовой компетенции»*, *«Теоретические подходы к анализу проблем текста и текстовой компетенции в психологии, лингвистике и психолингвистике»*.

В этом параграфе следует провести анализ литературы с определенных позиций (лингвистических, психолингвистических, лингвокогнитивных, педагогических и др.) и представить:

- феномен текста, его специфические свойства, признаки художественного текста и пр.;
- позиции ученых по вопросам интерпретации понятий «текст», «компетенция», «текстовая компетенция».

Рассмотрение лингвистических и психолингвистических основ исследования можно связать с такими именами, как Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, О.А. Козырева, В.А. Кухаренко, А.А. Леонтьев, А.И. Новиков, Н.Ш. Сайфутдинова, Л.В. Сахарный, Н. Хомский, Л.В. Щерба.

Название **второго параграфа** может быть представлено следующими вариантами: *«Анализ проблемы становления текстовой компетенции в онтолингвистике»*, *«Овладение текстовой компетенцией учащимися с нормальной речевой деятельностью»*, *«Онтогенетический аспект исследования проблемы текстовой компетенции»*, *«Психологические и психолингвистические основы исследования феномена «текстовая компетенция школьников»*.

Как было показано выше, второй параграф первой главы посвящается анализу литературы в области онтогенеза. В рамках заявленной темы следует рассмотреть состояние текстовой компетенции

школьников с нормальным речевым развитием. Важно представить анализ литературы в области лингвистики (в том числе, онтолингвистики), педагогики, методики преподавания русского языка и литературы (Г.И. Богин, Т.А. Гридина, М.Я. Дымарский, Л.В. Сахарный, К.Ф. Седов, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

**Третий параграф** рассматриваемой темы может называться: *«Исследование проблемы текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи в современной логопедии», «Анализ проблем восприятия и понимания текста школьниками с общим недоразвитием речи», «Особенности формирования текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи», «Анализ трудностей овладения текстовой компетенцией школьниками с общим недоразвитием речи».*

В рамках темы, выбранной для примера, важно представить анализ работ, раскрывающих особенности смыслового восприятия и понимания текстовых сообщений школьниками с нарушениями речевого развития. Особое значение имеет рассмотрение теоретических и методических вопросов, связанных с описанием трудностей формирования текстовой компетенции у лиц рассматриваемой категории. В парадигме исследований текстовой деятельности школьников с нарушениями речи выделяются труды А.А. Алмазовой, Т.А. Алтуховой, Г.В. Бабиной, Г.Н. Васильевой, И.Т. Власенко, А.С. Володиной, О.Е. Грибовой, Н.П. Карповой, Т.В. Кошечкиной, М.М. Любимовой, Л.Н. Мочаловой, Н.С. Озеровой, В.В. Строгановой, Н.Г. Токаревой, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной и др.

В завершающей части первой главы представляются выводы, которые формулируются на основе обобщения материалов литературного обзора по каждому параграфу. Один из выводов, как правило, соотносится с материалами первого параграфа и с первым положением, выносимым на защиту. Информация других выводов связана с подведением итогов рассмотрения теории вопроса во втором и третьем параграфах первой главы и в той или иной мере проецируется на содержание второй и/или третьей глав диссертации. В этих выводах получают свое отражение:

- определение подходов к разработке методики констатирующего эксперимента;

- установление критериев анализа результатов исследования;
- формулирование исходных положений, определяющих содержание и/или ход (этапы) коррекционной работы (логопедического воздействия).

### **Пример формулирования выводов по материалам первой главы**

#### ***Выводы***

1. Анализ литературы показал, что в структуре текстовой компетенции языковой личности выделяют ряд компонентов, которые соотносятся с умениями: оценки смыслового объема текста, реконструкции текстового целого, анализа средств воплощения замысла произведения (перечисляются все необходимые компоненты). Каждый компонент дает объективные сведения о состоянии компетенции в целом и требует специального экспериментального исследования у школьников рассматриваемой категории.

2. Изучение данных онтолингвистики, отражающих процессы формирования текстовой компетенции у школьников с нормальным речевым развитием, ориентирует на разработку критериального аппарата, положенного в основу анализа результатов констатирующего эксперимента (далее в этом выводе можно конкретизировать, какие именно онтогенетические показатели являются базой для определения критериев анализа).

3. Анализ научной и научно-методической литературы в области логопедии позволяет представить обобщенную характеристику особенностей восприятия и понимания текста школьниками с общим недоразвитием речи, в то же время следует отметить, что для раскрытия целостной картины состояния текстовой компетенции учащихся данной категории требуется проведение целенаправленного эмпирического исследования.

4. Междисциплинарный анализ данных литературы по проблеме исследования позволяет охарактеризовать концептуально значимые подходы к содержанию и организации эмпирического исследования текстовой компетенции школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

5. Интерпретация концептуальной информации в области лингвистики, онтолингвистики, психолингвистики, методики обучения

русскому языку, логопедии является основой для определения принципов (положений, подходов) коррекционно-ориентированного формирования текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи.

## **2.2. Характеристика исследовательской деятельности на этапе разработки методики констатирующего эксперимента и его проведения**

Разработка методики и материалов констатирующего исследования осуществляется магистрантом в процессе прохождения научно-исследовательской практики второго семестра. Создание экспериментальной методики базируется на данных научно-теоретического анализа литературы по заявленной проблематике. Методические разработки, относящиеся к содержанию и проведению констатирующего эксперимента, получают свое отражение в курсовой работе студента и в отчете по практике НИР.

На следующем этапе научно-исследовательской практики (третий семестр обучения) реализуется констатирующее исследование и производится анализ его результатов. Итоговые материалы, связанные с реализацией эксперимента и обсуждением полученных данных, представляются в отчете по практике НИР.

Описание организации исследования, выборки участников эксперимента, представление методики, критериального аппарата и результатов анализа (интерпретации) материалов констатирующего эксперимента осуществляется во второй главе ВКР.

**Примеры** наименования **Главы 2**: *«Организация, материалы и методика исследования текстовой компетенции школьников», «Изучение текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи», «Материалы, методика и анализ результатов исследования текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи», «Особенности текстовой компетенции младших школьников с общим недоразвитием речи».*

В первом параграфе этой главы (§ 2. 1) раскрываются организационные условия проведения констатирующего эксперимента, представляется программа/методика (задачи, содержание, мето-

ды, приемы, средства) исследования и критерии анализа/оценки результатов.

Образцы формулировок названия **параграфа 2.1**: *«Задачи, организация и методика исследования текстовой компетенции», «Задачи, материалы и методика констатирующего эксперимента», «Методика изучения текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи».*

Данный параграф включает следующие компоненты:

- цель констатирующего эксперимента;
- задачи, конкретизирующие, раскрывающие и дополняющие задачи, заявленные во вводной части диссертационного исследования;
- указание базы (образовательной организации и др.), на которой проводилось исследование;
- характеристика контингента участников (экспериментальной и сопоставительной групп);
- описание процедуры исследования;
- описание методики/программы исследования;
- критериальный аппарат (технология анализа/оценки результатов эксперимента).

Следует обратить внимание на то, что наименование выделяемых групп участников эксперимента является условным. Группа участников с теми или иными нарушениями развития традиционно именуется «экспериментальная группа» (ЭГ), а группа сопоставления, включающая лиц, имеющих нормальное речевое развитие, может иметь следующие названия: «контрольная группа» (КГ), «сравнительная группа» (СГ), «группа сопоставительного анализа» (ГСА).

При оформлении параграфа 2.1 следует учитывать, что в преамбуле к методике констатирующего эксперимента приводятся данные о первоисточниках (с указанием авторов), явившихся основой разработки экспериментальной методики/программы. Цитируемые первоисточники могут содержать концептуальные и (или) методические положения, определяющие структуру и содержание дальнейших разработок.

Представление ссылок, связанных с определением концептуальных подходов к разработке материалов эксперимента (во вводной

части первого параграфа второй главы), выглядит следующим образом: *«Рассмотрение заявленного объекта исследования осуществлялось на основе учета теоретических положений из области психофизиологии или нейрпсихологии/лингвистики/психолингвистики/логопедии...»* (далее раскрываются положения, называются авторы и указываются номера первоисточников из списка литературы диссертации).

Методически ориентированные ссылки традиционно оформляются в следующей редакции: *«В основу разработки методики констатирующего эксперимента были положены методические принципы, изложенные в трудах...»* (фамилии и номера первоисточников). И далее: *«При формировании содержательного компонента методики исследования мы опирались на работы следующих авторов...»* (приводятся фамилии авторов и номера первоисточников из списка литературы) или *«...использовали методику того или иного автора»* (фамилия автора и номер первоисточника).

Далее рассматривается структура и содержание методики/программы экспериментального исследования: определяются серии заданий с названиями, представляются сами задания, инструкции к ним, используемый речевой/стимульный материал, раскрываются критерии оценки результатов.

Структурная модель методики обследования включает рубрику *«Процедура проведения ...»*, которая может быть единой для заданий всех серий, сквозной для каждой серии заданий или отдельной для каждого задания.

Критерии анализа или оценивания экспериментальных данных могут быть определены для каждого отдельного задания, для заданий всей серии или методики в целом.

Приведем пример описания отдельных структурных компонентов **первого параграфа второй главы (§ 2.1)**.

### **Пример**

#### **§ 2.1. Задачи, организация и методика изучения текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи**

В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся ГБОУ «Школа № 64» города Москвы. Контингент детей представлен учащимися четвертых классов: 22 человека с нормальным речевым развитием и 22 – с общим недоразвитием речи.

Создание методики обследования основывалось на научных и научно-методических разработках таких исследователей, как В.К. Воробьева, Н.А. Ипполитова, И.Н. Карачевцева, Н.П. Карпова.

Экспериментальные задания методики констатирующего исследования составили три серии.

**Первая серия.** Изучение особенностей выделения и отбора концептуальных структур текста (уровень микро- и макротекста).

В рамках данной серии описание процедуры обследования не предусмотрено.

**Задание 1.** Выделение доминантных единиц текста (тематических предложений).

Инструкция: «Прочитай текст, найди и подчеркни тематические предложения».

*Речевой материал:* (приводится текст рассказа или нескольких рассказов).

**Критерии анализа:**

- 1) объем выделяемых языковых единиц;
- 2) соответствие/несоответствие выделяемых единиц необходимым параметрам;
- 3) нулевая реакция (не выполнил задание со ссылкой на неумение).

**Задание 2.** Установление персонажа рассказа по его описанию.

Выделение значимых характеристик объекта описания (персонажа).

Инструкция: «Прочитай текст, узнай героя, выдели важные для узнавания характеристики».

*Речевой материал:* (приводится текст рассказа без указания героя).

**Критерии анализа:**

- 1) правильность и динамика установления персонажа по описанию;
- 2) объем выделяемых языковых единиц (характеристик персонажа);
- 3) соответствие/несоответствие выделяемых единиц необходимым параметрам;
- 4) нулевая реакция.

**Задание 3....**

**Задание 4....**

**Вторая серия.** Исследование умений анализа текстообразующих языковых средств и их использования во вторичном тексте.

В рамках второй серии описание процедуры обследования не предусмотрено.

**Задание 1.** Выделение в тексте-описании значимых текстообразующих единиц (определений – имен прилагательных).

Инструкция: «Прочитай текст, найди и подчеркни слова, которые помогают описать предмет/событие/героя».

*Речевой материал:* (приводится описательный текст или его фрагмент).

**Задание 2.** Выделение в тексте-повествовании / динамическом описании значимых текстообразующих единиц (слов-действий – глаголов).

Инструкция: «Прочитай текст, найди и подчеркни слова, которые помогают определить последовательность событий».

*Речевой материал:* (приводится текст рассказа или его фрагмент).

**Задание 3.** Включение в текст пропущенных текстообразующих языковых единиц (определений – имен прилагательных).

Инструкция: «Прочитай текст, вставь пропущенные слова-определения».

*Речевой материал:* (приводится описательный текст или его фрагмент с пропущенными определениями).

**Задание 4.** Включение в текст пропущенных текстообразующих языковых единиц (слов-действий – глаголов).

Инструкция: «Прочитай текст, вставь пропущенные слова – действия».

*Речевой материал:* (приводится текст рассказа или его фрагмент с пропущенными глаголами).

**Критерии анализа материалов второй серии заданий:**

- 1) объем выделяемых/включаемых языковых единиц;
- 2) релевантная/нерелевантная смысловая наполняемость выделенных/включаемых единиц;
- 3) количественное сопоставление результатов выполнения заданий в текстах различных композиционно-речевых форм (описание/повествование);
- 4) нулевая реакция.

**Третья серия.** Изучение вторичных текстов, создаваемых на основе заданных текстообразующих языковых единиц.

Представление заданий и критериев их анализа осуществляется в соответствии с алгоритмом описания предыдущих серий.

Ниже остановимся на обсуждении структуры и содержания **второго параграфа второй главы** магистерской диссертации.

Во втором параграфе (§ 2.2) рассматриваются результаты констатирующего исследования.

*Наименованиями параграфа 2.2* могут служить следующие образцы: «Состояние текстовой компетенции школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием», «Результаты исследования текстовой компетенции учащихся с общим недоразвитием речи», «Характеристика сформированности текстовой компетентности у младших школьников с с общим недоразвитием речи».

Обработка полученных данных ведется в соответствии с установленными в параграфе 2.1 критериями. Представление проанализированных результатов эксперимента осуществляется в виде текста, содержащего описание нарушений, степени их проявления, примеров реакций. После текстового представления данных, полученных в каждой серии заданий, предлагаются иллюстративные материалы, оформленные в виде таблиц, схем, диаграмм. В них содержатся результаты качественной и количественной обработки экспериментальных данных, что является итогом проведенных измерений и балльного оценивания.

Традиционно иллюстративные материалы включаются в текст после описания каждой серии. Описание итоговых результатов, полученных в эксперименте, сопровождается таблицами/схемами/диаграммами, содержащими обобщающие данные. Все иллюстративные материалы именуются в соответствии с представляемым содержанием и оформляются с учетом требований ГОСТа.

Количественная обработка данных может осуществляться методом балльного обсчета, вычислением процентного отношения, при помощи методов математической статистики.

Метод балльного обсчета предполагает выделение некоторого набора заданных экспериментатором количественных категорий, между которыми устанавливаются отношения порядка. Эти категории могут быть заданы как числами, так и вербальными

наименованиями. Если в эксперименте исследователь использовал только вербальные обозначения, они предварительно должны быть переведены в числовые значения. Как правило, обработка полученных данных сводится к вычислению среднего арифметического для каждой балльной оценки стимула, применительно ко всем участникам эксперимента.

Вычисление процентного соотношения производится при помощи простой процентной формулы. Процент можно рассчитать, разделив значение на общее значение, а затем умножив результат на 100. Формула, используемая для расчета процента, такова: (значение : общее значение)  $\times$  100%.

**Балльная система оценивания** полученных данных применяется в соответствии с разработанной схемой (**пример для Задания 1 первой серии**).

1. Оценка результатов по первому критерию («Объем выделяемых языковых единиц»):

- выделение всех или пяти из шести имеющихся доминантных единиц (100 – 80% объема языковых единиц, подлежащих выделению), – 3 балла;
- выделение четырех-трех из шести имеющихся единиц (79–50% объема единиц) – 2 балла;
- выделение двух и менее единиц (менее 50% объема языковых единиц, подлежащих выделению) – 1 балл.

2. Оценка результатов по второму критерию («Соответствие/несоответствие выделяемых единиц необходимым параметрам»). Отобранные языковые единицы:

- все выделенные доминантные единицы соответствуют необходимым параметрам – 3 балла;
- две третьих выделенных единиц соответствуют необходимым параметрам – 2 балла;
- половина выделенных единиц соответствуют необходимым параметрам – 1 балл;

3. Оценка результатов по третьему критерию («Нулевая реакция – не выполнил задание со ссылкой на неумение») – 0 баллов.

Аналогичным образом, то есть в форме текстового описания (с примерами зафиксированных ошибок или трудностей)

представляются материалы эксперимента, а затем расписываются результаты оценивания ответов по всем заданиям и/или по всем сериям.

Представленная выше схема балльной оценки результатов эксперимента является примерной. В зависимости от задач, условий и содержания обследования могут использоваться различные модели количественного анализа экспериментальных данных.

Применение методов математической статистики подразумевает использование математических способов количественных расчетов, с помощью которых показатели, получаемые в ходе эксперимента, можно обобщать, приводить в систему, выявляя скрытые в них закономерности.

Обсуждение материалов, получающих отражение во второй главе, завершается формулированием выводов.

Выводы по **второй главе** магистерской диссертации отражают основные вехи констатирующей части экспериментального исследования, в них аккумулируются значимые результаты исследовательской деятельности магистранта на этапах разработки материалов и проведения обследования среди участников эксперимента (сопоставление ЭГ и СГ). В выводах по второй главе в сжатой форме представляется следующее:

- 1) структура и содержание методики эксперимента;
- 2) характеристика результатов констатирующего эксперимента (выявленные особенности/трудности; типология ошибок и степень их проявления; причины установленных трудностей);
- 3) распределение участников эксперимента на группы/подгруппы или уровни, соотносящиеся с различными показателями успешности выполнения заданий; предлагается название, количественный состав и краткая характеристика каждой выделенной подгруппы участников ЭГ и/или КГ:
  - 1-я подгруппа – ...
  - 2-я подгруппа – ...
  - 3-я подгруппа – ...

Рассмотрим пример описания экспериментальных аналитических материалов во втором параграфе второй главы.

### **Пример**

#### **§ 2.2. Состояние текстовой компетенции школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием**

Характеристика текстовой компетенции учащихся экспериментальной группы отражает результаты анализа материалов трех серий: 1) изучение особенностей выделения и отбора концептуальных структур текста (уровень микро- и макротекста); 2) исследование умений анализа текстообразующих языковых средств и их использования во вторичном тексте; 3) изучение вторичных текстов, создаваемых на основе заданных текстообразующих языковых единиц.

Анализ материалов эксперимента проводился в рамках каждой серии по критериям, указанным в первом параграфе данной главы.

Обсуждение результатов выполнения заданий *первой серии* показало следующее (при общности критериев, показателей допускается параллельное (обобщенное) представление результатов выполнения двух – трех заданий).

Четвероклассники с общим недоразвитием речи (ЭГ) продемонстрировали трудности выделения и отбора тематических предложений, что выражалось в различном количестве ошибок (далее раскрывается характер ошибок/трудностей и предлагаются примеры ошибочных реакций по каждому из заданий).

Рассмотрение результатов выполнения заданий первой серии учащимися с нормальным речевым развитием (СГ) позволило установить более высокие показатели (здесь получают свое отражение конкретные характеристики полученных ответов с примерами).

Применение рассмотренной выше балльной системы расчетов, определяющих перевод качественных показателей в количественные (в рамках каждой серии заданий), способствовало детализированному и дифференцированному представлению результатов эксперимента, полученных в ЭГ и СГ.

Наглядное сравнительное описание результатов анализа экспериментальных материалов первой серии дается в таблице 1, а также в диаграммах (см. рис. 1, 2).

Таблицы или диаграммы удобны для сопоставления результатов, полученных в разных группах (экспериментальная – сравнительная/сопоставительная); они также применяются для представления типологии ошибок и количественных показателей выявленных нарушений, процентного соотношения различных типов трудностей или ошибок.

Аналогичным образом представляются результаты выполнения всех заданий **второй и третьей серий**.

Обобщение результатов выполнения заданий трех серий объективировалось в выделении подгрупп учащихся с учетом успешности выполнения заданий: 1-я подгруппа школьников – с актуально значимыми результатами; 2-я подгруппа – с потенциально значимыми результатами; 3-я подгруппа – с критическими результатами выполнения заданий.

Распределение школьников по подгруппам осуществлялось на основе учета количества баллов, полученных при выполнении соответствующих заданий/их серий. Баллы начислялись в связи с реализацией качественных показателей выполнения заданий (по установленным критериям). Так, анализ выполнения заданий трех серий эксперимента позволил представить следующую картину соотношения типов успешности (подгрупп учащихся) с суммарной балльной характеристикой ответов:

1-я подгруппа – школьники с актуально значимыми результатами – суммарное количество баллов – 48;

2-я подгруппа – школьники с потенциально значимыми результатами – суммарное количество баллов – 24;

3-я подгруппа – школьники с критическими результатами – суммарное количество баллов – 16 и менее.

В **первую подгруппу** вошли 12 (54%) учащихся с нормальным речевым развитием и ни одного школьника с ОНР.

При выполнении первого задания (выделение контекстуально независимых единиц текста (тематических предложений)) школьники этой группы продемонстрировали:

- максимальный или близкий к максимальному объем выделенных тематических предложений (по тексту – пять из пяти или четырех из пяти предложений) (привести пример выполнения задания);

- соответствие всех (или четырех из пяти) тематических предложений необходимым параметрам (привести примеры);
- отсутствие нулевых реакций.

Далее подобным образом представляются типичные для этой подгруппы показатели, установленные при анализе ответов на все задания первой, второй и третьей серий.

**Вторую подгруппу** составили 15 (68%) учащихся с ОНР и 10 (46%) учащихся с нормальным речевым развитием. Выполнение заданий представителями этой подгруппы результировалось в следующем:

- средний объем выделенных тематических предложений (по тексту – три или два из пяти) (привести примеры ошибочных реакций);
- соответствие трех или двух из пяти тематических предложений необходимым параметрам (привести примеры ошибочных реакций);
- наличие нулевых реакций (25%).

Затем (в соответствии с приведенным примером) представляются типичные для этой подгруппы показатели, установленные при анализе ответов на все задания первой, второй и третьей серий.

**Третью подгруппу** представили 7 (32%) учащихся с общим недоразвитием речи; школьники с нормальным речевым развитием к данной подгруппе отнесены не были.

Анализ выполненных заданий показал:

- резкое ограничение объема выделенных тематических предложений (по тексту – одно-два из пяти) (привести примеры ошибочных ответов);
- несоответствие большинства выделенных тематических предложений необходимым параметрам (привести примеры);
- отмечалось 40% и более нулевых реакций.

В соответствии с рассмотренным алгоритмом представляются типичные для этой группы показатели, установленные при анализе ответов на все задания первой, второй и третьей серий.

В целях обобщенного сравнительного отображения экспериментальных материалов были составлены таблицы и диаграммы (см. таблицы 2, 3; рис. 2, 3...).

## Пример

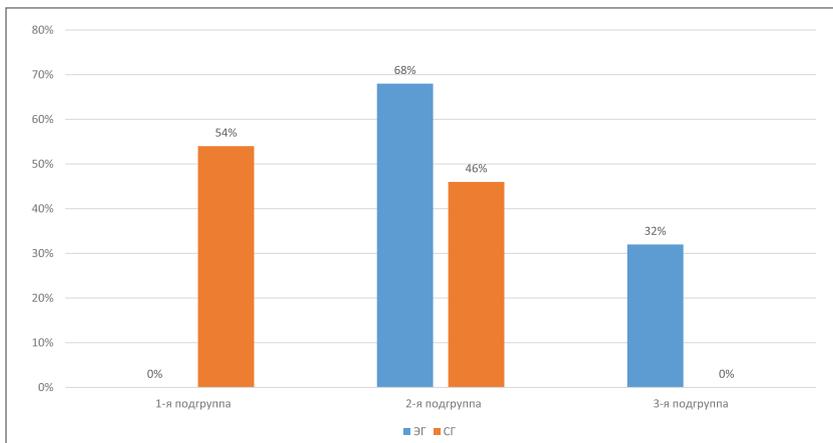


Рис. 3. Сравнительные показатели сформированности текстовой компетенции школьников ЭГ и СГ (итоговые результаты)

Отметим, что представленная выше модель описания результатов констатирующего эксперимента является одной из возможных.

Как было отмечено выше, в завершающей части **второй главы** содержатся выводы, фокусирующие внимание на содержательных компонентах экспериментальной методики и на значимых результатах констатирующего исследования. Ниже приведем пример формулирования выводов, отражающих ключевые аспекты исследования, обсуждавшиеся во второй главе диссертации.

## Пример

### **Выводы**

1. Изучение сформированности текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи осуществлялось по разработанной нами методике, включающей три серии заданий: 1 серия. Изучение особенностей выделения и отбора концептуальных структур текста (уровень микро- и макротекста); 2 серия. Исследование умений анализа текстообразующих языковых средств и их использования во вторичном тексте; 3 серия. Изучение вторичных

текстов, создаваемых на основе заданных текстообразующих языковых единиц.

2. В работе предложен критериальный аппарат и специальная шкала оценивания ответов участников ЭГ и СГ. Анализ экспериментальных данных с учетом установленных параметров и с применением балльной системы оценивания позволил представить дифференцированные показатели выполнения заданий, охарактеризовать особенности формирования текстовой компетенции у разных групп школьников, распределить участников эксперимента на подгруппы (в зависимости от успешности выполнения заданий): 1 подгруппа – школьники с актуально значимыми результатами (54% участников СГ); 2 подгруппа – школьники с потенциально значимыми результатами (68% участников ЭГ и 46% участников СГ); 3 подгруппа – школьники с критическими результатами (32% участников ЭГ).

3. Экспериментально установлено, что младшим школьникам с ОНР свойственны определенные ограничения в формировании текстовой компетенции. Результаты анализа материалов эксперимента показали:

- выраженные трудности отбора и упорядочения текстовой информации (как правило, перечисляются выявленные трудности);
- недостаточно сформированные умения опознания и использования языковых единиц, отражающих характерные признаки концепта текста (в краткой форме раскрывается, в чем проявляются недостатки формирования умений);
- затруднения в создании вторичных текстов с опорой на заданные текстообразующие языковые единицы (кратко представляются выявленные затруднения).

4. Аналитическое обсуждение данных качественного и количественного анализа результатов констатирующего эксперимента явилось значимой предпосылкой разработки основных направлений логопедической работы по формированию текстовой компетенции у младших школьников с ОНР.

### 2.3. Рекомендации к проведению исследования в рамках формирующего эксперимента

В содержание научно-исследовательской практики IV семестра входит разработка материалов коррекционно-обучающей направленности и проведение формирующего эксперимента.

Создание методических рекомендаций и/или основных направлений работы основывается на итогах аналитического рассмотрения теории изучаемого вопроса, а также на результатах констатирующего эксперимента. Материалы, отражающие содержание и реализацию коррекционного обучения, представляются в отчете по практике НИР и оформляются в третьей главе магистерской диссертации.

**Третья глава** включает информацию, касающуюся организации, содержания и проведения формирующего эксперимента (методические рекомендации / основные направления работы / комплексы заданий и упражнений, перспективное планирование, планы-конспекты занятий / уроков).

**Наименования третьей главы** могут быть представлены следующими формулировками: «*Основные направления формирования текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи*», «*Методические рекомендации по формированию текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи*», «*Обучение анализу текста в процессе формирования текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи*», «*Модель формирования текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи*».

Определение задач и разработка содержания коррекционного обучения осуществляется в соответствии с теоретическими посылами литературной главы и выводами, сформулированными в констатирующей части исследования. Методические рекомендации / основные направления логопедической работы / комплексы заданий и упражнений необходимо разрабатывать с учетом выявленных нарушений.

В **третьей главе** представляется описание содержания и организационных мероприятий, сопровождающих экспериментальное обучение, анализ его результатов, в том числе материалов

контрольных проверок. Как правило, данная глава состоит из двух параграфов.

В первом параграфе раскрываются концептуальные основы предлагаемой методики/модели обучения, представляется сама методика/модель, дается развернутая характеристика методических и/или технологических составляющих ее реализации. Представление методики/модели обучения предваряется перечислением принципов обучения, указанием источников литературы, являющихся базовыми для разработки содержания и методических основ обучающего эксперимента.

**Образцы** формулировок названия **параграфа 3.1:** *«Содержание и планирование логопедической работы по формированию текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи», «Организация и содержание коррекционной работы по формированию текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи», «Направления работы и комплексы упражнений по формированию текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи».*

По итогам текстового представления материалов обучающего эксперимента предлагаются таблицы и/или рисунки, в сжатом виде отображающие содержательные и структурные компоненты коррекционной методики.

Представим описание организационных, содержательных и методических компонентов первого параграфа третьей главы.

### **Пример**

#### ***§ 3.1. Направления работы и комплексы упражнений по формированию текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи***

Создание основных направлений формирования текстовой компетенции у школьников с ОНР базировалось на теоретических и научно-методических работах следующих авторов: Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, В.К. Воробьева, И.Т. Власенко, О.Е. Грибова, Н.Г. Токарева.

Экспериментальное обучение производилось по трем направлениям:

1. Обучение анализу содержательной и смысловой информации художественного текста.
2. Формирование умений установления и анализа текстообразующих языковых средств.

3. Создание вторичных текстов с опорой на текстообразующие языковые единицы.

Далее раскрывается содержание работы в рамках каждого из заявленных направлений; дается описание этапов обучения; приводятся примеры упражнений.

**Второй параграф** третьей главы (§ 3.2) содержит результаты коррекционно-ориентированного обучения и включает сравнительный анализ материалов входного и итогового срезов, полученных в экспериментальной и контрольной группах.

**Образцы** формулировок **названия параграфа (§ 3.2):** «Анализ результатов экспериментальной работы по формированию текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи», «Результаты формирования текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи», «Результаты обучающего эксперимента, направленного на формирование текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи».

Основная направленность данного параграфа – отражение эффективности проведенного обучающего эксперимента. Эффективность определяется по итогам сопоставления результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах. Эти группы обычно формируются из участников констатирующего эксперимента, одна часть которых (экспериментальная группа – ЭГ или группа экспериментального обучения – ГЭО) включается в логопедическую работу по предлагаемой экспериментальной методике, а вторая (контрольная группа – КГ) получает логопедическую помощь в тот же период по традиционным программам. Группы должны быть равнозначными в отношении представленных в них уровней и характера нарушений.

Сравнительные материалы КГ и ЭГ (данные до и после обучения для каждой группы) оформляются в таблицах и/или рисунках, содержащих диаграммы или гистограммы. В соответствии с ГОСТом названия таблиц размещаются над ними, а названия рисунков даются внизу (под рисунком).

**Варианты названий рисунков:** *Рисунок 3. Динамика овладения анализом содержательной и смысловой информации текста*

учащимися ЭГ и КГ; Рисунок 4. Динамика формирования умений установления и анализа текстообразующих языковых средств; Рисунок 5. Динамика формирования умений создания вторичных текстов; Рисунок 6. Динамика формирования текстовой компетенции у школьников ЭГ и КГ (суммарные показатели формирования текстовой компетенции в ходе реализации всех направлений экспериментальной работы).

При использовании метода статистической обработки результатов, полученных в контрольном эксперименте, приводятся эти данные.

Если в задачи диссертационного исследования не входила реализация развернутого обучающего эксперимента, третья глава состоит из одного параграфа, включающего методические рекомендации формирующей направленности / развернутую характеристику основных направлений работы / описание комплексов заданий и упражнений.

В завершающей части третьей главы представляются выводы – краткое обобщение материалов обучающего и контрольно-оценочного этапов исследования.

### **Пример описания контрольных экспериментальных материалов**

#### ***§ 3.2. Результаты обучающего эксперимента, направленного на формирование текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи***

Анализ результатов контрольного этапа обучающего эксперимента показал положительную динамику формирования текстовой компетенции у школьников ЭГ (по сравнению с учащимися КГ). Далее приводятся данные, характеризующие результаты выполнения контрольных заданий (в рамках серий, соотносящихся с сериями контрольного эксперимента); оценивается качество формируемых умений.

Сравнительные данные, отображающие результаты обучения школьников ЭГ (по экспериментальной методике) и КГ (по традиционной методике), представлены на рисунке 5. В рисунках, как правило, суммарно отражаются результаты каждой серии и всех серий совокупно.

Ниже приводится пример построения диаграммы.

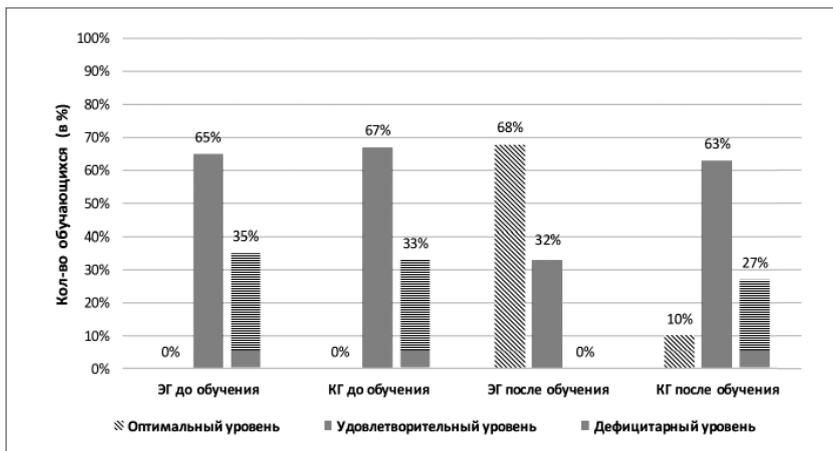


Рис. 5. Сравнительные показатели формирования текстовой компетенции у школьников ЭГ и КГ (по итогам обучающего эксперимента)

Выводы из материалов третьей главы отражают основные характеристики проведенного экспериментального обучения и содержат аргументы в пользу его эффективности.

### Пример

#### Выводы

1. Анализ литературы в области лингвистики, психолингвистики, общей и специальной педагогики позволил определить базовые теоретические положения и принципы разработки основных направлений формирования текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи.

2. Выделены следующие направления логопедической работы по формированию текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи (перечисляются направления).

3. Анализ результатов обучающего эксперимента показал эффективность предлагаемых направлений коррекционной работы. Школьники экспериментальной группы обнаружили положительную динамику формирования текстовой компетенции (по сравнению с учащимися КГ). Выявлено следующее: (перечислить).

## **2.4. Подведение итогов научно-исследовательской работы и их оформление в заключительной части магистерской диссертации**

Итоги научно-исследовательской работы магистранта подводятся в четвертом либо пятом учебном семестре (в зависимости от формы обучения). Подведение итогов осуществляется поэтапно и отражается в соответствующих документах: отчет по производственной (научно-исследовательской) практике, отчет по производственной (преддипломной) практике, публикации, доклады на кафедре (предзащита), а также в заключении магистерской диссертации.

Макеты оформления итоговых материалов предлагаются в приложениях (см. Приложение 1, Приложение 2).

**Заключение** является обязательным компонентом выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). Оно содержит краткий анализ работы по теме исследования и выводы, сформулированные в соответствии с поставленными в диссертации задачами, с положениями, выносимыми на защиту, и выдвинутой гипотезой.

### **Пример**

#### ***Заключение***

В настоящее время в теории и практике логопедии, в методике преподавания русского языка накоплен определенный опыт, характеризующий состояние текстовой деятельности и обеспечивающей ее текстовой компетенции, а также базовых компонентов для ее формирования у школьников. Наряду с этим остаются актуальными вопросы создания целенаправленных схем или моделей выявления особенностей овладения текстовой компетенцией младшими школьниками с нарушениями речи, а также вопросы разработки специальных методик формирования такой компетенции у учащихся с общим недоразвитием речи.

Во введении выпускной квалификационной работы обоснована актуальность выбранной темы, раскрыты проблема, цель, определены объект и предмет, сформулированы гипотеза и задачи исследования, указаны методы, раскрыты научная новизна, теоретическая и практиче-

ская значимость исследования, представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологические основы изучения и формирования текстовой компетенции школьников» проанализированы литературные источники различных областей научного знания по проблеме исследования; рассмотрены позиции ученых по вопросам интерпретации понятия «текстовая компетенция»; охарактеризованы особенности процесса усвоения смыслового содержания текста; определены специфические свойства и признаки художественного текста; представлены данные о восприятии и понимании текстовых сообщений школьниками с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

Во второй главе «Материалы, методика и анализ результатов исследования текстовой компетенции школьников с общим недоразвитием речи» получили свое отражение целевые, содержательные и организационные компоненты констатирующего исследования; дана психолого-педагогическая характеристика школьников экспериментальной группы; раскрыто содержание методики исследования. Особое внимание уделено обсуждению результатов эксперимента: в сопоставительном формате представлено описание материалов, полученных от младших школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием, обобщенные (сравнительные) данные отражены в диаграммах.

В третьей главе «Основные направления формирования текстовой компетенции у школьников с общим недоразвитием речи» изложены базовые положения и представлено содержание коррекционной работы по формированию текстовой компетенции у учащихся с общим недоразвитием речи. Рассматриваются результаты экспериментального обучения, дается сравнительная характеристика текстовой компетенции учащихся ЭГ и КГ.

Проведенное исследование позволило сделать ряд **выводов**.

1. Анализ научной литературы показал, что проблема текстовой компетенции школьников с тяжелыми нарушениями речи является малоизученной. Рассмотрение ее в прикладном аспекте позволяет определить практически значимые подходы к решению диагностических и коррекционных задач в исследуемой области.

2. В работе раскрыто содержание экспериментальной методики (изложить подробнее).

3. В ходе констатирующего исследования установлено, что для младших школьников с общим недоразвитием речи характерно своеобразие развития текстовой компетенции, что проявляется в следующем:

- выраженные трудности отбора и упорядочения текстовой информации (указать основное);
- значительные ограничения в использовании языковых единиц, отражающих характерные признаки концепта текста (перечислить);
- затруднения в создании вторичных текстов с опорой на заданные текстообразующие языковые единицы (кратко представить выявленные затруднения).

4. Учет данных качественного и количественного анализа результатов эксперимента, применение балльной системы расчетов позволили представить дифференцированные показатели выполнения заданий участниками ЭГ и СГ; учащиеся с нормальным и нарушенным речевым развитием были распределены на подгруппы в соответствии с различными показателями успешности выполнения заданий: (раскрыть).

5. Работа по предложенным направлениям формирования текстовой компетенции, определенным с учетом выявленных показателей успешности выполнения экспериментальных заданий, позволяет повысить результативность коррекционно-развивающих занятий и способствует более успешному усвоению текстового материала школьниками с общим недоразвитием речи.

**Приложения.** В приложение выносятся протоколы, рисунки, образцы письменных работ, фрагменты портфолио и др.

## 2.5. Требования к оформлению магистерской диссертации

Общий **объем** диссертационной магистерской работы составляет 90–110 страниц. Текст набирается на компьютере, на листах формата А4 через 1,5 интервала 14 шрифтом TimesNewRoman.

Параметры страницы: на странице должно быть не больше 29 строк текста; поля сверху и снизу 2,8 см, слева – 2,5 см, справа – 1,5 см. Все страницы нумеруются арабскими цифрами с соблюдением сквозной нумерации по всему тексту, посередине верхнего листа, начиная со 2 – оглавления.

Заполнение **титульного листа** соответствует следующим правилам (см. образец в Приложении 2).

В верхнем поле указывается полное наименование учебного заведения, факультета, кафедры.

Далее указываются фамилия, имя и отчество диссертанта (в именительном падеже).

В среднем поле дается наименование темы диссертационной работы, которое приводится без слова «тема» и в кавычки не закрывается.

После наименования темы диссертации помещается шифр из номенклатуры направления подготовки магистранта, ниже – название магистерской программы. Далее указывается академическая степень, на соискание которой представляется диссертация.

Ближе к правому краю титульного листа указываются фамилия и инициалы научного руководителя, а также его ученое звание и ученая степень. Ближе к левому углу указывается дата допуска к защите, ставится подпись заведующего кафедрой.

В нижнем поле указываются место выполнения диссертационной работы и год ее написания (без слова «год»).

**Оглавление** оформляется с указанием номеров страниц, с которых начинается их месторасположение в тексте, в том числе введение, главы, параграфы, заключение, список литературы, приложения.

Заголовки одинаковых ступеней рубрикации необходимо располагать друг под другом. Все заголовки начинаются с прописной буквы без точки на конце. Последнее слово каждого заголовка соединяют отточием с соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления (см. образец в Приложении 2).

**Главы, параграфы, пункты, подпункты** текста нумеруются арабскими цифрами с точкой, например: 1., 1.1., 1.1.1. и т.д.

Введение, главы основной части, заключение, библиографический список, приложения начинаются с новой страницы и имеют заголовки, напечатанные прописными буквами.

Заголовки структурных элементов текста следует располагать в середине строки без точки в конце, не подчеркивая. Переносы

слов в заголовках не допускаются. Расстояние между заголовками и текстом должно быть 2 интервала.

Подготовленный в соответствии с вышеуказанными требованиями текст диссертационной работы оформляется в специальную папку или переплетается. Прилагается электронный вариант текста ВКР и презентации к защите.

**Список литературы.** Включает литературные источники (70–100 единиц в зависимости от темы работы), оформленные по ГОСТу Р 7.0.11-2011. Из общего числа источников литературы не менее 25% должны быть публикации последнего пятилетия (не переиздания). Основные источники литературы – монографии, научные статьи. Количество учебников, учебных пособий и словарей не должно превышать 30% от общего числа источников. Положительно оценивается использование научной литературы на иностранных языках (см. образец в Приложении 2).

### ***Задания к Разделу 2***

1. Представить описание заданий констатирующего эксперимента.
2. Показать возможности систематизации/группировки результатов констатирующего эксперимента (уровневая, критериальная и др.).
3. Представить цифровые данные, отражающие результаты эксперимента, в разных форматах (таблицы, гистограммы, диаграммы, графики). Выбрать оптимальный для анализируемого массива данных формат.
4. Представить основные составляющие формирующего эксперимента (методические рекомендации / направления работы / комплексы заданий и упражнений, перспективное планирование, планы-конспекты занятий / уроков).
5. Разработать модель контрольного эксперимента, проверяющего эффективность проведенного исследования.

## Рекомендуемая литература

1. *Алмазова, А.А.* Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А.А. Алмазова // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78–83.
2. *Алмазова, А.А.* Значение идей Л.С. Выготского для системы специального образования и подготовки педагогов-дефектологов в высшей школе / А.А. Алмазова, Т.А. Соловьева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 04 декабря 2018 г. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 287–291.
3. *Алмазова, А.А.* Очерк о научной школе профессора Л.И. Беляковой / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, Ю.О. Филатова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 1. – С. 43–48.
4. *Алмазова, А.А.* Развитие профессиональной языковой личности студентов-логопедов в процессе лингвистической подготовки / А.А. Алмазова. – М.: Прометей, 2016. – 204 с.
5. *Алмазова, А.А.* Специальное (дефектологическое) образование в России: концептуально-методологические основы / А.А. Алмазова, Ю.А. Костенкова. – М.: Парадигма, 2014. – 160 с.
6. *Алмазова, А.А.* Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи: для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А.А. Алмазова, И.Н. Сосинская. – М.: МПГУ, 2016. – 76 с.
7. *Бабина, Г.В.* Мультидисциплинарное изучение речевой деятельности в норме и патологии / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова. – М.: Прометей, 2009. – 20 с.
8. *Бабина, Г.В.* Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: монография / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: Прометей, 2021. – 190 с.
9. *Бахтурина, Т.А.* Обновленный стандарт на сокращение слов на русском языке в библиографической записи – ГОСТ Р 7.0.12-2011 / Т.А. Бахтурина // Научные и технические библиотеки. – 2013. – № 5. – С. 83–95.
10. *Загвязинский, В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 206 с.

11. *Мандель, Б.Р.* Методология и методы организации научного исследования в педагогике: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 339 с.
12. Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сборник методических материалов / А.А. Алмазова, Л.И. Адамян, К.Б. Вовненко [и др.]; отв. ред. А.А. Алмазова, А.В. Лагутина. – М.: МПГУ, 2022. – 132 с.
13. *Новиков, А.М.* Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2014. – 270 с.
14. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов; под ред. А.А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 566 с.
15. *Almazova, A.A., Filatova, Yu.O, Novitskaia, I.V.* The current state, problems and prospectsof master’s degree programs in speech-language pathologyin Russia // Strategies for Policy in Science and Education. 2022. Vol. 30. No. 1. Pp. 59–69.

## Рекомендуемые интернет-ресурсы

1. Вопросы психолингвистики: сайт. – URL: <http://www.iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> (дата обращения: 19.08.2023).
2. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научно-методический и практический журнал: сайт. – URL: [http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION\\_ID=37&MAGAZINE\\_ID=64013](http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=37&MAGAZINE_ID=64013) (дата обращения: 19.08.2023).
3. ГОСТ Р 7.0.11-2011. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации. – URL: [https://diss.rsl.ru/datadocs/doc\\_291ta.pdf](https://diss.rsl.ru/datadocs/doc_291ta.pdf) (дата обращения: 19.08.2023).
4. Дефектология: научно-методический журнал: сайт. – URL: [http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION\\_ID=38&MAGAZINE\\_ID=63559](http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=38&MAGAZINE_ID=63559) (дата обращения: 19.08.2023).
5. Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования: официальный сайт. – URL: <http://ikprao.ru> (дата обращения: 19.08.2023).

6. Кафедра логопедии Московского педагогического государственного университета: официальный сайт. – URL: <http://www.logompgu.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).
7. Логопед: научно-методический журнал: сайт. – URL: <http://logoped-sfera.ru> (дата обращения: 19.08.2023).
8. Наука и школа: научно-педагогическое издание: сайт. – URL: <http://наука-i-shkola.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).
9. Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского: официальный сайт. – URL: <http://gnpbu.ru> (дата обращения: 19.08.2023).
10. Научная педагогическая электронная библиотека: официальный сайт. – URL: <http://elib.gnpbu.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).
11. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 19.08.2023).
12. Преподаватель XXI век: общероссийский научный журнал о мире образования: сайт. – URL: <http://prepodavatel-xxi.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).
13. Российская государственная библиотека: официальный сайт. – URL: <http://rsl.ru> (дата обращения: 19.08.2023).
14. Российское образование: федеральный портал. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 19.08.2023).
15. Специальное образование: научно-методический журнал: сайт. – URL: <https://specobr.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).
16. Телеграм-канал кафедры логопедии МПГУ. – URL: [https://t.me/logo\\_mpgu](https://t.me/logo_mpgu) (дата обращения: 19.08.2023).

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### **Пример разработки концептуального аппарата исследования и оформления материалов диссертации**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ**

**Введение. Актуальность исследования.** В работах исследователей в области логопедии, нейропсихологии, специальной психологии все чаще поднимается вопрос о формировании пространственных представлений у детей с нарушениями речевого развития. Современные данные нейропсихологической науки говорят о пространственных представлениях как о базисе, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Логопедические исследования, проводимые среди школьников с трудностями усвоения письменной формы родного языка, свидетельствуют о том, что в основе ряда нарушений письма и чтения лежит несформированность пространственных представлений, а одной из важнейших задач дошкольного коррекционного воспитания выступает формирование зрительно-пространственных представлений и навыков ориентировки в пространственно-временном континууме [*ссылки на источники из списка литературы*].

**Проблема исследования:** выявление особенностей восприятия пространства у дошкольников с алалией, разработка основных направлений коррекционно-ориентированного обучения по формированию пространственных представлений у детей данной категории.

**Объект исследования** – пространственные представления дошкольников с алалией.

**Предмет исследования** – процесс обследования и формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией.

**Цель исследования** – выявление особенностей развития пространственных представлений у дошкольников с алалией и разработка основных направлений коррекционно-ориентированного обучения по формированию пространственных представлений у детей заявленной категории.

**Гипотеза** исследования заключается в следующем: дети с алалией имеют специфику развития пространственных представлений; своевременное выявление особенностей понимания и вербализации пространственных отношений у детей изучаемой категории позволяет определить основные направления коррекционной работы, ее структуру и содержание.

В соответствии с выдвигаемой целью сформулированы следующие **задачи**:

1. Провести анализ научной литературы, посвященной проблеме исследования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием; определить подходы к разработке материалов эмпирического исследования пространственных представлений у дошкольников с алалией.

2. Разработать методику исследования состояния пространственных представлений у дошкольников с алалией.

3. Провести экспериментальное исследование состояния пространственных представлений у дошкольников с алалией, охарактеризовать типологические особенности понимания и вербализации пространственных отношений у дошкольников исследуемой категории (в сравнении с дошкольниками, имеющими нормотипичное речевое развитие).

4. Разработать основные направления логопедической работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией.

**Методы исследования** выбраны в соответствии со спецификой объекта и предмета, целью и задачами работы: теоретический анализ педагогической, психологической, психофизиологической, нейропсихологической литературы по теме исследования; констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов деятельности дошкольников в ходе эксперимента; методы математической обработки полученных данных.

**Методологическую основу исследования** составили: естественнонаучные представления о пространстве как о базовой ступени для формирования у ребенка представлений об окружающем мире (А.С. Абасов, К. Бюхер, А. Эйнштейн), концепции психологии о восприятии пространства человеком (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер), теоретические положения психологии и педагогики о единстве речевого и общего психического развития и комплексном подходе к их изучению (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), принципы системного подхода к диагностике и коррекции речевых нарушений (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина); концепции, рассматривающие вопросы природы и квалификации речевых и неречевых нарушений в структуре алалии (Н. Трауготт, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович).

**Новизна работы** заключается в следующем:

- научно обоснована и представлена модель исследования состояния пространственных представлений у дошкольников с алалией;
- определена типология трудностей формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией;
- установлены разные уровни сформированности понимания и вербализации пространственных отношений у дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

**Теоретическая значимость** исследования:

- разработаны критерии анализа результатов экспериментального исследования, позволяющие определить диагностически значимые показатели сформированности понимания и вербализации пространственных отношений у детей с алалией;
- дополнены теоретические сведения, касающиеся состояния неречевых процессов, а именно пространственных представлений, у дошкольников с алалией.

**Практическая значимость** может быть определена следующим образом: предлагаемая в работе методика исследования состояния пространственных представлений у дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью и основные направления формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией могут быть использованы в системе логопедических занятий с детьми изучаемой категории.

**Организация и этапы исследования.** Оформляется аналогично примеру описания материалов данной части введения для темы № 1.

**Апробация результатов исследования.** Оформляется аналогично примеру описания материалов данной части введения для темы № 1.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Реализация комплексной методики исследования обеспечивает возможность определения особенностей понимания и вербализации пространственных отношений, способствует оценке уровня их сформированности у детей дошкольного возраста с алалией и с нормальным речевым развитием.

2. У дошкольников с алалией выявляется недостаточная сформированность пространственных представлений, что проявляется в следующем: несовершенство соматогнозиса, которое выражается в трудностях восприятия пространства, существующего в пределах собственного тела, и взаимодействия с внешним пространством «от тела»; стойкие нарушения в понимании и словесном обозначении пространственных отношений и т.д. *(раскрывается)*.

3. На основе анализа результатов констатирующего исследования у дошкольников с алалией были выделены разные уровни сформированности пространственных представлений: *(перечисляются и описываются выявленные уровни)*.

4. В процессе целенаправленного формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией используются основные направления коррекционного воздействия, включающие следующие составляющие: *(перечисляются)*.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

### Глава I. Междисциплинарный аспект изучения проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией

Первая глава указанной темы может иметь следующие названия: «Теоретические основы проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией», «Теоретические предпосылки исследования восприятия

пространства дошкольниками с алалией», «Теоретические аспекты изучения восприятия пространства дошкольниками с алалией», «Проблемы изучения восприятия пространства у дошкольников с алалией в современной литературе».

**В первом параграфе (§ 1.1)** данной главы проводится анализ литературы, посвященной **объекту исследования**, с определенных позиций (философских, психологических, психофизиологических, психолого-педагогических и др.), актуальных для рассматриваемой проблематики. Следует представить:

- сущность феномена «пространство» в философском, психологическом, психофизиологическом и других аспектах;
- проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста (по данным психологической и педагогической литературы).

Параграф 1.1 может иметь следующие названия: «Формирование пространственных представлений как психолого-педагогическая проблема», «Современные представления о восприятии пространства человеком», «Современные аспекты исследования пространственных представлений у дошкольников», «Подходы к анализу проблемы исследования пространственных представлений у дошкольников».

При анализе литературы по рассматриваемой проблематике целесообразно использовать не только данные классической литературы (А. Эйнштейн, В.И. Вернадский, Н.А. Бернштейн, И.М. Сеченов, И.П. Павлов), но и результаты современных исследований [*ссылки на источники из списка литературы*].

Название **второго параграфа (§ 1.2)** может быть представлено следующими вариантами: «Развитие пространственных представлений в онтогенезе», «Особенности восприятия пространства у детей с нормальной речевой деятельностью», «Онтогенетический аспект исследования проблемы восприятия пространства».

В параграфе 1.2, посвященном анализу литературы в области онтогенеза, следует рассмотреть состояние пространственных представлений у нормально развивающихся дошкольников и проанализировать данные исследований в области педагогики и психологии, в том числе таких авторов, как М.В. Вовчик-Блакитная, А.А. Люблинская, Т.А. Мусеибова, Н.Я. Семаго и других.

**Третий параграф (§ 1.3)** рассматриваемой темы может называться: «Проблема восприятия пространства у дошкольников с алалией в современной логопедии», «Теоретический анализ проблем восприятия пространства детьми с алалией», «Особенности формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией», «Анализ трудностей становления пространственных представлений у дошкольников с алалией».

В параграфе 1.3 обсуждаются и анализируются данные исследований в области логопедии, раскрывающие состояние восприятия пространства у детей с нарушениями речевого развития. Необходимо ориентироваться на исследования, реализованные в предметном поле коррекционной педагогики, специальной психологии и нейропсихологии (см. работы Т.В. Ахутиной, Г.В. Бабиной, Т.Н. Волковской, В.П. Вороновой, Ю.Ф. Гаркуши, Ж.М. Глозман, Г.В. Гуровец, О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой, Е.Л. Малиовановой, Н.Ю. Шариповой и др.).

### **Пример формулирования выводов по первой главе**

#### **Выводы**

1. Анализ литературы из области логопедии и смежных научных дисциплин по проблеме исследования показал, что восприятие пространства человеком выступает базовой ступенью для формирования его представлений об окружающей действительности, значимой деятельности (а именно, письма, чтения, счета и др.) и всей психической деятельности в целом.

2. Сравнительный анализ данных онтогенеза и дизонтогенеза в рамках обозначенной проблемы выявляет особенности восприятия пространства дошкольниками с речевыми нарушениями по сравнению со сверстниками, имеющими нормальное речевое развитие.

3. Качественное своеобразие формирования зрительно-пространственной ориентации у детей с нарушениями речевого развития дает основание говорить о необходимости тщательного изучения состояния пространственных представлений у дошкольников с алалией и определения направлений коррекционного воздействия.

## ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ, МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Примеры вариантов наименования второй главы (тема «*Формирование пространственных представлений у дошкольников с алалией*»): «Изучение пространственных представлений у дошкольников с алалией», «Материалы, методика и анализ результатов исследования пространственных представлений у дошкольников с алалией», «Характеристика пространственных представлений у дошкольников с алалией и их сверстников с нормальным речевым развитием».

**Первый параграф** (§ 2.1) может иметь следующие названия: «Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента», «Задачи, организация и методика исследования пространственных представлений у детей дошкольного возраста», «Задачи, материалы и методика констатирующего эксперимента», «Методика изучения восприятия пространства у дошкольников с алалией».

Содержание первого параграфа может быть представлено следующим образом.

**Цель:** выявить особенности пространственных представлений у дошкольников с алалией.

**Задачи:**

1. Разработать методику диагностического исследования пространственных представлений у дошкольников.
2. Подобрать фактический материал заданий, включенных в эксперимент.
3. Определить критерии анализа и представить шкалу оценивания экспериментальных материалов.
4. Провести диагностику пространственных представлений у дошкольников с алалией и у их сверстников, не имеющих речевых нарушений; представить анализ полученных результатов.
5. Произвести систематизацию и обобщение экспериментальных данных, в том числе с использованием методов математической статистики.
6. Сформулировать выводы по итогам констатирующего исследования.

**База.** Эксперимент проводился на базе ГБОУ СОШ № 64 (дошкольное отделение) г. Москвы в 20... – 20... г. В констатирующем эксперименте приняли участие 12 детей 5–6 лет с алалией (они составили экспериментальную группу – ЭГ) и 12 дошкольников такого же возраста с нормальным речевым развитием (составили контрольную группу – КГ).

**Содержание констатирующего эксперимента.** Методика экспериментального исследования разработана на основе научно-практических материалов следующих авторов: О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова, И.Н. Садовникова, Н.Я. Семаго, Н.Ю. Шарипова.

Экспериментальные задания представлены **тремя сериями**, каждая из которых содержит несколько групп заданий.

Предварительно экспериментатором выявлялось знание/понимание лексических единиц, используемых в заданиях (названия частей лица, частей тела, предметов окружающей среды и др.).

### **Первая серия. Изучение пространственных представлений о собственном теле**

Данная серия включает две группы заданий: группа № 1 содержит задания, нацеленные на выявление понимания пространственных ориентиров, группа № 2 – на выявление возможности их вербализации.

#### **Задания группы № 1. Понимание пространственных ориентиров**

**1. Понимание пространственных ориентиров, относящихся к вертикальной оси (выше-ниже, над-под, между).**

1.1. Ориентир «ниже».

Инструкция: «Что ниже: лоб или глаза?»

1.2. Ориентир «выше».

Инструкция: «Что выше: нос или рот?»

1.3. Ориентир «между».

Инструкция: «Что у тебя между носом и подбородком?».

1.4. Ориентир «над».

Инструкция: «Что у тебя находится над глазами?».

1.5. Ориентир «под».

Инструкция: «Что у тебя под бровями?».

**2. Понимание пространственных ориентиров, относящихся к горизонтальной оси (сбоку, между, левый, правый).**

2.1. Ориентир «сбоку».

Инструкция: «Что у тебя находится сбоку от носа?».

2.2. Ориентир «между».

Инструкция: «Что у тебя между щеками?».

2.3. Ориентир «правый».

Инструкция: «Покажи правое плечо».

2.4. Ориентир «левый».

Инструкция: «Покажи левое плечо».

**3. Понимание пространственных ориентиров, относящихся к сагиттальной оси (дальше-ближе, впереди-сзади, вперед-назад).**

3.1. Ориентир «дальше».

Инструкция: «Вытяни руку вперед. Что дальше от тебя, локоть или пальцы?»

3.2. Ориентир «ближе».

Инструкция: «Вытяни руку вперед. Что ближе к тебе: плечо или локоть?»

3.3...

3.4...

*Комментарий:* Пропущенные ориентиры и инструкции восстанавливаются по образцу.

**Задания группы № 2. Вербализация пространственных ориентиров**

*Комментарий:* эта часть методики расписывается в соответствии с заданиями, представленными в рубрике «Задания группы № 1» с изменением инструкций. Ниже приводятся отдельные примеры таких инструкций. Пропущенные ориентиры и инструкции восстанавливаются на основе приведенных выше заданий группы 1.

**1. Вербализация пространственных ориентиров, относящихся к вертикальной оси (выше-ниже, над-под, между).**

1.1. Ориентир «выше».

Инструкция: «Лоб выше бровей. А глаза?»

1.2. ...

1.3. ...

1.4. Ориентир «над».

Инструкция: «Нос над губами. А губы?»

1.5. ...

**2. Вербализация пространственных ориентиров, относящихся к горизонтальной оси (сбоку, между, левый, правый).**

**3. Вербализация пространственных ориентиров, относящихся к сагиттальной оси (дальше-ближе, впереди-сзади, вперёд-назад).**

*Комментарий: Пропущенные ориентиры и инструкции восстанавливаются по образцу.*

**Вторая серия. Изучение пространственных представлений о расположении предметов (объектов) относительно собственного тела в трехмерной сетке координат**

Данная серия включает две группы заданий: группа № 1 содержит задания, нацеленные на выявление понимания пространственных ориентиров, группа № 2 – на выявление возможности их вербализации.

**Задания группы № 1. Понимание пространственных ориентиров**

**1. Понимание пространственных ориентиров, относящихся к вертикальной оси (выше-ниже, над-под, на-с)**

1.1. Ориентир «выше».

Инструкция: «Что находится выше тебя?», «Что (кто) выше тебя?».

1.2. Ориентир «ниже». ...

1.3. Ориентир «над». ...

1.4. Ориентир «под». ...

1.5. Дифференциация ориентиров «на» и «с».

Инструкция: «Кого посадили на колено?» (зайку), «Кого спустили с колена?» (котенка).

*Комментарий: пропущенные ориентиры и инструкции восстанавливаются по образцу.*

**2. Понимание пространственных ориентиров, относящихся к горизонтальной оси (сбоку, между [«между мной и тобой»], слева, справа).**

- 2.1. Ориентир «сбоку». ...
- 2.2. ...
- 2.3. ...
- 2.4. ...

**3. Понимание пространственных ориентиров, относящихся к сагиттальной оси (дальше от-ближе к, впереди-сзади, перед-за).**

- 3.1. Ориентир «дальше от».  
Инструкция: «Что находится дальше от тебя?»
- 3.2. ...
- 3.3. ...
- 3.4. ...
- 3.5. ...

*Комментарий: Пропущенные ориентиры и инструкции восстанавливаются по образцу.*

### **Задания группы № 2. Вербализация пространственных ориентиров**

*Комментарий: эта часть методики расписывается в соответствии с заданиями, представленными в рубрике «Задания группы № 1», с изменением инструкций. Ниже приводятся примеры таких инструкций. Пропущенные ориентиры и инструкции восстанавливаются по образцу.*

**1. Вербализация пространственных ориентиров, относящихся к вертикальной оси (выше-ниже, над-под, на-с).**

- 1.1. Ориентир «выше».  
Инструкция: «Таня выше или ниже тебя?»
- 1.2. ...
- 1.3. Ориентир «над».  
Инструкция: «Где находится люстра? (Над тобой или под тобой?)»
- 1.4. Ориентир «под».
- 1.5. ...
- 1.6. ...

**2. Вербализация пространственных ориентиров, относящихся к горизонтальной оси (сбоку от, между, слева от, справа от).**

2.1. Ориентир «сбоку от».

Инструкция: «Где находится окно?» Предполагаемый ответ: «Сбоку от меня».

2.2. Ориентир «между».

Инструкция: «Где стоит Таня?» Предполагаемый ответ: «Между мной и тобой».

2.3. ...

2.4. ...

**3. Вербализация пространственных ориентиров, относящихся к сагиттальной оси (дальше-ближе, впереди-сзади, вперёд-назад).**

*Комментарий: эта часть методики расписывается в соответствии с заданиями, представленными в предыдущих рубриках.*

**Третья серия. Изучение пространственных представлений о взаиморасположении объектов в трехмерной сетке координат**

Данная серия включает две группы заданий: группа № 1 содержит задания, нацеленные на выявление понимания пространственных ориентиров, группа № 2 – на выявление возможности их вербализации.

*Комментарий: в данной серии следует предусмотреть направления или ориентиры а) вертикальной оси, б) сагиттальной оси, в) горизонтальной оси, г) пересечение/не пересечение, д) внутри/снаружи и расписать задания с инструкциями по образцам, представленным в первой и второй сериях заданий.*

**Задания группы № 1. Понимание пространственных ориентиров**

*Комментарий: структура заданий и инструкции представляются по образцу предыдущих серий.*

**Задания группы № 2. Вербализация пространственных ориентиров**

*Комментарий: структура заданий и инструкции представляются по образцу предыдущих серий.*

Качественный анализ результатов выполнения серий экспериментальных заданий, нацеленных на изучение понимания и вербализации пространственных отношений, осуществляется с применением следующих критериев:

- количество и характер ошибок;
- количество попыток;
- преобладание нарушений пространственной ориентации в той или иной сетке координат или на той или иной оси.

*Комментарий: количественный анализ осуществляется при помощи балльной оценки результатов. Баллы начисляются по каждому критерию дифференцированно. По ряду критериев предполагается только качественное описание результатов (например, «преобладание нарушений пространственной ориентации в той или иной сетке координат или на той или иной оси»).*

По каждой серии выводится максимальное количество баллов, среднее и минимальное. Результат представляется в баллах или переводится в проценты и соотносится с одним из трех уровней успешности выполнения заданий, например: высокий уровень – 100–75%; средний уровень – 74–50%, низкий уровень – ниже 50%. Возможно также распределение участников эксперимента на подгруппы (внутри КГ или ЭГ) в зависимости от преобладающих трудностей (например, по темпу и/или стабильности выполнения заданий, характеру ошибок и др.).

**Второй параграф (§ 2.2)** может иметь следующие наименования: «Состояние пространственных представлений у дошкольников с нормальным речевым развитием и с алалией», «Анализ результатов констатирующего исследования», «Анализ результатов исследования пространственных представлений у дошкольников с алалией (в сравнении с их сверстниками с нормальным речевым развитием)».

Данный параграф содержит результаты экспериментального исследования. В рамках рассматриваемой темы магистерской диссертации необходимо дать характеристику пространственных представлений дошкольников с учетом представленных критериев.

Анализ результатов экспериментального исследования по данной теме можно представить следующим образом.

Результаты выполнения экспериментальных заданий, нацеленных на изучение понимания и вербализации пространственных отношений дошкольниками с алалией и их сверстниками с нормальным речевым развитием, анализировались с учетом предложенных выше критериев.

Оценка деятельности детей экспериментальной группы в рамках **первой серии** (изучение пространственных представлений о собственном теле) *по первому критерию* (количество и характер ошибок) показала следующие результаты.

Дошкольники с алалией испытывали выраженные трудности сомато-пространственной ориентации. При выполнении заданий данной серии большинство детей продемонстрировало значительное количество ошибок в определении взаимного расположения частей тела по всем направлениям (вертикальное, горизонтальное, сагиттальное). Приводим примеры ответов на вопросы: 1) «Скажи, что у тебя находится над глазами?», ответ – «Нос»; 2) «Что ниже: лоб или глаза?», ответ – «Лоб».

В ряде случаев дополнительное участие экспериментатора (уточнение, повторение, демонстрация собственных действий) не являлось эффективным.

Все дошкольники с алалией имели трудности вербализации пространственных отношений. Наибольшее количество ошибочных ответов выявлено при использовании предложных конструкций, тогда как употребление наречий с пространственным значением (места и направления) вызывало меньшие затруднения. Так, при описании пространственных взаимоотношений частей тела многие дети не использовали предлоги, объясняясь только наречиями места (наверху, внизу, рядом).

Стойкой сформированностью в употреблении характеризуется предлог «на», имеющий генерализованное значение для дошкольников с алалией и заменяющий ряд других: «над», «в», «с(со)».

Для части детей характерным является проявление аграмматизма при использовании конструкций, содержащих пространственные характеристики: «напряма» (прямо), «боку» (сбоку); деформация и/или взаимозамена предлогов с парно-противоположным обозначением пространственных отношений («над» и «под», «К» и «от», «с» и «на» и др.).

Примерно половина дошкольников с алалией допустила 50% ошибок в заданиях первой серии; одна четвертая часть участников ЭГ – 35% ошибок; еще одна четвертая часть детей – 15% ошибок.

*Комментарий: подобным образом полученные данные анализируются по всем выдвинутым критериям.*

Ниже рассмотрим результаты анализа материалов **первой серии**, полученных при обследовании участников контрольной группы (КГ).

*Комментарий 1: здесь представляются материалы анализа ответов дошкольников с нормальным речевым развитием, используется тот же алгоритм описания (см. описание результатов детей с алалией). Как правило, по завершении описания экспериментальных материалов, полученных в каждой серии, представляются таблицы, диаграммы или графики, отражающие сравнительные/сопоставительные данные участников ЭГ и КГ/ГСА.*

*Комментарий 2: подобным образом анализируются результаты выполнения заданий всех серий с учетом обозначенных критериев. Допускается (при общности показателей, критериев) параллельное (обобщенное) представление результатов выполнения двух – трех заданий. Представляется количественный анализ результатов проведенного исследования (с учетом разработанной шкалы оценивания) и с выделением уровней (высокого, среднего и низкого). По завершении аналитического рассмотрения результатов всех серий, полученных в двух группах (ЭГ и КГ/ГСА) создаются сводные таблицы/диаграммы/графики, отображающие сопоставительные экспериментальные данные.*

Предложенная выше схема описания результатов констатирующего эксперимента является одной из возможных моделей. Примером других вариантов описания может служить анализ, отражающий оценку выполнения заданий всех серий сначала участниками а) группы сопоставительного анализа (ГСА), а затем б) экспериментальной группы (ЭГ).

### **Выводы**

1. Анализ теоретической и методической литературы позволил определить значимые составляющие методики эксперимен-

тального исследования состояния пространственных представлений у дошкольников с алалией. В основу методики положены методические разработки О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой, И.Н. Садовниковой, Н.Я. Семаго.

2. Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил следующие особенности усвоения пространственных представлений дошкольниками с алалией:

- стойкие нарушения понимания и употребления слов и конструкций, выражающих пространственные отношения;
- ошибки выполнения действий по двойным и перекрестным инструкциям, особые затруднения в ориентировке по сагиттальной и горизонтальной осям, в том числе, в направлениях «право-лево»;
- ошибочное использование парно-противоположных предлогов «над» и «под», «к» и «от»; отсутствие в речи наречия «между»;

*(прописываются все выявленные трудности).*

3. Анализ результатов констатирующего эксперимента подтвердил несовершенство пространственных представлений, свойственное дошкольникам с алалией, что препятствует овладению данными категориями в устной речи. Преодоление выявленных нарушений требует включения в коррекционный процесс специальных упражнений.

### **Глава III. Коррекционная работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией**

Глава III может иметь следующие наименования: «Коррекционно-ориентированное обучение пониманию и вербализации пространственных отношений у дошкольников с алалией», «Организация и содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией», «Основные направления работы и комплексы упражнений по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией».

Анализ результатов экспериментального исследования выявил выраженную несформированность пространственных представлений у дошкольников с алалией, что определило необходимость

создания основных направлений коррекционной работы по формированию понимания и правильного употребления конструкций, содержащих вербальные эквиваленты пространственных понятий у детей исследуемой категории.

При разработке основных направлений работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией мы учитывали теоретические положения, определяющие подходы к коррекционно-ориентированному процессу (в рамках исследуемой нами проблемы).

Логопедическую работу целесообразно начинать с тренировки проприоцептивной системы, то есть с развития мышечных ощущений, отражающих положение тела и отдельных его частей в пространстве; параллельно формируются сенсорные/перцептивные эталоны, связанные с обработкой информации, получаемой при восприятии отдельных свойств предметов, их пространственных характеристик и отношений.

В процессе специального (коррекционного) обучения учитывается генезис освоения пространства детьми в раннем и дошкольном возрасте, а также ведущая роль двигательного анализатора в развитии пространственной ориентации.

Одной из первостепенных задач коррекционной работы является обогащение чувственного и двигательного опыта ребенка, опыта предметно-практической деятельности и на этой основе – формирование представлений о схеме собственного тела и развитие ориентации в окружающем пространстве. Освоение ребенком схемы собственного тела следует подкреплять различными маркерами, которые помогают ему убедиться, что существует верх и низ (голова/шапка – ноги/ботинки); перед и зад (пуговицы на рубашке – капюшон); правая и левая стороны (браслет или часы на одной руке). Необходимо отрабатывать ориентиры взаимного расположения частей своего тела (выше-ниже, спереди-сзади, справа-слева).

Первоначально формирование пространственных направлений связывается с движением всего тела в определенную сторону. Далее движение тела заменяется показом названного направления рукой, поворотом головы, а затем только взглядом.

По мере практического освоения ребенком пространства следует предусмотреть актуализацию и активизацию в речи словесных обозначений пространственных понятий, усвоение пространственной терминологии.

Процесс логопедической работы следует организовывать так, чтобы была возможность неоднократного возвращения к уже изученным темам, систематически закреплять пройденное на различном материале.

Коррекционная работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией строится по трем основным направлениям:

*I направление.* Развитие тактильных и кинестетических ощущений и соматогнозиса.

*II направление.* Формирование представлений о схеме собственного тела.

*III направление.* Развитие ориентировки в окружающем (трехмерном) пространстве.

*IV направление.* Развитие ориентировки в двухмерном пространстве.

Комментарий: далее раскрывается содержание работы в рамках каждого из заявленных направлений; дается описание этапов обучения; приводятся примеры обучающих упражнений.

## **Выводы**

1. Анализ литературы различных областей научного знания свидетельствует о том, что разработка методик диагностики и коррекции трудностей формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией имеет особую актуальность.
2. Выделены следующие направления логопедической работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией (*перечисляются направления*).
3. Анализ результатов обучающего эксперимента показал эффективность реализации предлагаемых направлений. У дошкольников с алалией, обучавшихся по разработанной программе, выявлена положительная динамика овладения пространственными ориентирами: (*раскрыть*).

## **Заключение**

В теории и практике логопедии представлено значительное количество научно-педагогических исследований, раскрывающих проблему состояния пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями. Остаются актуальными вопросы разработки специальных методик формирования понимания пространственных отношений и их вербализации у детей с алалией.

Во введении магистерской диссертации обоснована актуальность работы, раскрыты проблема, цель, определены объект и предмет, сформулированы гипотеза и задачи исследования, указаны методы, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Междисциплинарный аспект изучения проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с алалией» представлены данные различных областей научного знания по проблеме исследования; рассмотрены позиции ученых по вопросам интерпретации понятия «пространственные представления»; представлены данные о восприятии, понимании и вербализации пространственных отношений детьми с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

Во второй главе «Организация, материалы и методика исследования пространственных представлений у дошкольников» получили свое отражение целевые, содержательные и организационные компоненты констатирующего исследования. Кроме того, рассматриваются результаты экспериментального исследования, дается сравнительная характеристика материалов, отражающих дифференцированные показатели развития пространственных представлений у детей с алалией и у дошкольников с нормальным речевым развитием.

В третьей главе «Коррекционная работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией» изложены базовые положения и представлено содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей с алалией.

По результатам проведенного исследования сформулированы итоговые **выводы**:

1. Анализ научной литературы показал, что проблема формирования пространственных представлений у детей с алалией является актуальной. Рассмотрение ее в прикладном аспекте позволяет определить практически значимые подходы к решению диагностических и коррекционных задач в этом направлении.
2. В работе предложена методика исследования пространственных представлений у детей дошкольного возраста, включающая три серии заданий (*раскрыть*).
3. Для детей с алалией характерно своеобразие развития пространственных представлений, что проявляется в следующем: (*сжато перечисляются выявленные трудности*).
4. Применение предложенных основных направлений работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с алалией значительно повышает результативность коррекционно-развивающих занятий и способствует успешному усвоению пространственных понятий детьми исследуемой категории.

**Приложения.** В приложение выносятся протоколы, рисунки, образцы письменных работ, фрагменты портфолио и др.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Рекомендации к оформлению магистерской диссертации

#### ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ ТИТУЛЬНОГО ЛИСТА

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»  
Институт детства

Дефектологический факультет  
Кафедра логопедии  
ФИО

#### НАЗВАНИЕ

Код и направление подготовки:  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность: «.....»

Выпускная квалификационная работа  
(магистерская работа)

	Научный руководитель – к. пед. н., доцент / д. пед. н., доцент ФИО
Заведующий кафедрой логопедии д. пед. н. А. А. Алмазова	Рецензент –

Проверка на объем заимствований:

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Москва, год

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ ОГЛАВЛЕНИЯ

### Оглавление

Введение .....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	6
1.1. Формирование пространственно-временных представлений как психолого-педагогическая проблема .....	6
1.2. Развитие пространственно-временных представлений в онтогенезе .....	9
1.3. Особенности формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	17
ГЛАВА 2. Организация и методика исследования пространственно-временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	20
2.1. Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента .....	20
2.2. Результаты констатирующего эксперимента .....	33
ГЛАВА 3. Методические рекомендации по формированию пространственно-временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	45
3.1. Формирование пространственных представлений у дошкольников .....	46
3.2. Формирование временных представлений у дошкольников .....	54
Заключение .....	62
Список литературы .....	67
Приложения .....	71

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ

Библиографические записи оформляются в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.11-2011 ([https://diss.rsl.ru/datadocs/doc\\_291ta.pdf](https://diss.rsl.ru/datadocs/doc_291ta.pdf))

### Книги

Сычев, М.С. История Астраханского казачьего войска: учебное пособие / М.С. Сычев. – Астрахань: Волга, 2009. – 231 с.

Соколов, А.Н. Гражданское общество: проблемы формирования и развития (философский и юридический аспекты): монография / А.Н. Соколов, К.С. Сердобинцев; под общ. ред. В.М. Бочарова. – Калининград: Калининградский ЮИ МВД России, 2009. – 218 с.

### Нормативные правовые акты

Конституция Российской Федерации: офиц. текст. – М.: Маркетинг, 2001. - 39 с.

Семейный кодекс Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г.: по состоянию на 3 янв. 2001 г.]. – СПб.: Стаун-кантри, 2001. – 94 с.

### Стандарты

ГОСТ Р 7.0.53-2007 – Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Международный стандартный книжный номер. Использование и издательское оформление. – М.: Стандартинформ, 2007. – 5 с.

### Депонированные научные работы

Разумовский, В.А. Управление маркетинговыми исследованиями в регионе / В.А. Разумовский, Д.А. Андреев. – М., 2002. – 210 с. – Деп. в ИНИОН Рос. акад. наук 15.02.02, N 139876.

### Диссертации

Лагкуева, И.В. Особенности регулирования труда творческих работников театров: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.05 / Лагкуева Ирина Владимировна. – М., 2009. – 168 с.

**Авторефераты диссертаций**

Сиротко, В.В. Медико-социальные аспекты городского травматизма в современных условиях: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.33 / Сиротко Владимир Викторович. – М., 2006. – 17 с.

**Электронные ресурсы**

Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства [Электронный ресурс]. – М.: Большая Рос. энцикл., 1996. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).

**Статьи**

Берестова, Т.Ф. Поисковые инструменты библиотеки / Т.Ф. Берестова // Библиография. – 2006. – № 6. – С.19–24.

Кригер, И. Бумага терпит / И. Кригер // Новая газета. – 2009. – 1 июля.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### **Примерные темы магистерских диссертаций (направленность программы – логопедия)**

1. Активизация вербальных процессов у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.
2. Формирование грамматических средств оформления речевого высказывания у дошкольников с задержкой речевого развития.
3. Формирование фразовой речи у младших дошкольников с моторной алалией.
4. Развитие вербальных средств общения у младших дошкольников с алалией.
5. Овладение синтагматикой и парадигматикой глагольной лексики дошкольниками с общим недоразвитием речи.
6. Развитие паралингвистических средств общения у дошкольников с общим недоразвитием речи.
7. Формирование синтаксических конструкций в языке дошкольников с общим недоразвитием речи.
8. Обогащение индивидуального лексикона дошкольников с общим недоразвитием речи.
9. Обучение смысловому программированию высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования.
10. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.
11. Обучение созданию описательного текста дошкольников с общим недоразвитием речи.
12. Усвоение полисемантических единиц языка старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

13. Преодоление нарушений интонации у старших дошкольников с экспрессивной алалией.
14. Коррекция нарушений моторных функций у дошкольников с дизартрией средствами нейропсихологических технологий.
15. Коррекция дизартрии у дошкольников с детским церебральным параличом.
16. Овладение содержательной информацией сказки дошкольниками с общим недоразвитием речи в ходе интеракции.
17. Обучение пересказу дошкольников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования.
18. Формирование операций языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
19. Преодоление нарушений формообразования имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
20. Развитие языковой способности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
21. Обучение чтению дошкольников группы риска по возникновению дислексии.
22. Формирование сложных параметров движений при подготовке к письму дошкольников с дизартрией.
23. Формирование идеомоторики в процессе обучения письму школьников с общим недоразвитием речи.
24. Коррекция моторной дисграфии у младших школьников.
25. Преодоление зрительно-пространственных трудностей у школьников с оптической дисграфией.
26. Коррекция нарушений слогового анализа у младших школьников с дисграфией.
27. Обучение созданию текстов малого формата младших школьников с общим недоразвитием речи.

28. Усвоение выводной текстовой информации младшими школьниками с нарушением чтения.
29. Обучение структурно-смысловому анализу текста школьников с дислексией.
30. Развитие технической стороны чтения у школьников с дислексией.
31. Преодоление трудностей описания значений вербальных единиц у младших школьников с общим недоразвитием речи.
32. Формирование словаря фразеологизмов у младших школьников с общим недоразвитием речи.
33. Усвоение структурно-семантических характеристик пословиц младшими школьниками с нарушением чтения.
34. Взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов в процессе реализации АООП (вариант 5.1.).
35. Формирование эмотивной интонации у школьников с дизартрией.
36. Совершенствование аналитико-синтетической компетентности у обучающихся 5–6 классов с трудностями усвоения орфографии русского языка.
37. Формирование орфографической зоркости у школьников 7–8 классов с дизорфографией.
38. Формирование языковой личности подростка в ситуации речевого дизонтогенеза.
39. Преодоление заикания у дошкольников с использованием метода сказкотерапии.
40. Формирование плавной речи у взрослых заикающихся методом функционального речевого тренинга.
41. Развитие коммуникативных навыков у школьников с неврозоподобной формой заикания.
42. Формирование монологического высказывания у подростков с заиканием.

43. Комплексная реабилитация голоса у лиц с дисфонией.
44. Фонопедическая работа при пубертатных дисфониях у школьников (подростков).
45. Развитие навыков голосообразования и голосоведения у лиц с фонастенией.
46. Специфика логопедической работы при афазии в детском возрасте.
47. Восстановление вербальной коммуникации у больных с динамической афазией.
48. Преодоление семантической афазии в системе комплексной реабилитации.
49. Преодоление акустико-гностических нарушений у больных с афазией.
50. Просветительская работа логопеда в условиях организации здравоохранения.

Учебное издание

**Алмазова** Анна Алексеевна  
**Бабина** Галина Васильевна  
**Шарипова** Наталья Юрьевна

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ:  
ПЛАНИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

*Учебно-методическое пособие*

Редактор *Алексеева А. А.*  
Оформление обложки *Удовенко В. Г.*  
Компьютерная верстка *Ковтун М. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).  
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Подписано в печать 15.09.2023. Формат 60×90/16.  
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 5,0.  
Тираж 500 экз. Заказ № 1461.

ISBN 978-5-4263-1281-4



9 785426 312814