

Обзорная статья

УДК 159.98+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.06

Наставничество студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях

Сорокоумова Светлана Николаевна^{1,2}, Тишкова Альбина Сергеевна³

¹*Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Москва, Россия*

²*Федеральное государственное бюджетное учреждение науки*

Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия

³*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ исследования наставничества студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях. Отмечено, что неотъемлемой частью профессионального обучения студентов-дефектологов является прохождение студентами профессиональной практики в образовательных учреждениях, в организации которой значимую роль играет преподаватель-наставник – руководитель практики. Раскрываются цели, задачи, этапы и специфика организации профессиональных практик студентов-дефектологов в образовательных учреждениях в целом и в Новосибирском государственном педагогическом университете в частности. Представлены практические рекомендации педагогам-наставникам в процессе сопровождения профессиональной практики студентов-дефектологов в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях. Так, наставничество в руководстве практикой должно осуществляться в диадах: руководитель практики (наставник) – студент (наставляемый) и руководитель практики (наставник) – молодой специалист-руководитель практики (наставляемый). В заключение отмечается ценность и ограничения представленных рекомендаций и перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: наставничество; наставник-преподаватель; наставляемый-студент; концепция наставничества; инклюзивное образование; профессиональная практика; студенты-дефектологи.

Для цитирования: Сорокоумова С. Н., Тишкова А. С. Наставничество студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 94–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.06>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г.



Mentoring Students-Defectologists in the Process of Implementing Professional Practice in Special and Inclusive Educational Institutions

Svetlana N. Sorokoumova^{1,2}, Albina S. Tishkova³

¹*Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service», Moscow, Russia*

²*Federal State Budgetary Scientific Institution Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

³*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the study of mentoring of students-defectologists in the process of implementing professional practice in special and inclusive educational institutions. It is noted that an integral part of the professional training of students-defectologists is the organization of professional practice of students in educational institutions, in the organization of which a teacher-mentor – the head of practice plays a significant role. The goals, objectives, stages and specifics of the organization of professional practices of students-defectologists in educational institutions in general and in Novosibirsk State Pedagogical University in particular are revealed. Practical recommendations are presented to teachers-mentors in the process of supporting the professional practice of students-defectologists in special and inclusive educational institutions. For example, since an integral part of the work of a teacher-mentor – the head of practice, is the transfer of work experience to young specialists, mentoring in the management of practice should be carried out in dyads: practice head (mentor) – student (mentee) and practice head (mentor) – young specialist-practice head (mentee). In conclusion, the value and limitations of the presented recommendations and prospects for further research are noted.

Keywords: mentoring; mentor-teacher; mentee-student; mentoring concept; inclusive education; professional practice; students-defectologists.

For Citation: Sorokoumova S. N., Tishkova A. S. Mentoring Students-Defectologists in the Process of Implementing Professional Practice in Special and Inclusive Educational Institutions. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 94–109. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.06>

Financing. The research was carried out within the framework of the project “Conditions for the development of mentoring practices in psychological and pedagogical education”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями в современной образовательной системе, в частности организацией наставничества как на законодательном уровне, так и в процессе внедрения практик наставничества в ДОУ, школах и гимназиях, колледжах, вузах и центрах дополнительного образования. Это обусловлено не только необходимостью передачи опыта в профессиональной педагогической деятельности следующим поколениям, но и потребностью в мобильности и следованию новым тенденциям в быстро изменяющемся мире. Так, с тенденцией увеличения количества детей с проблемами в развитии особое значение приобретает качественная подготовка специалистов, осуществляющих обучение,



воспитание, раннее развитие, диагностику и коррекцию нарушений у детей с особыми образовательными потребностями и имеющих дефектологическое образование. Следует отметить, что по данным Всемирной организации здравоохранения, каждый шестой человек в мире, или 1,3 миллиарда человек, страдает существенными ограничениями возможностей здоровья [6]. Более того, статистика Министерства просвещения Российской Федерации отмечает, что насчитывается более 1,15 миллиона обучающихся с ОВЗ, из которых 517 343 в системе дошкольного образования [4]. В этом контексте в междисциплинарную реабилитационную команду по сопровождению ребенка с нарушениями в развитии должен быть включен ряд специалистов, важное значение в которой отводится, по мнению С. Н. Сорокоумовой и Е. С. Заикиной [18], медицинскому логопеду. Это обусловлено высокой потребностью в квалифицированной помощи, направленной на восстановление, улучшение, а также поддержание коммуникативных и других возможностей лиц с нарушениями в развитии [5]. Изложенное выше, как полагают авторы, требует от медицинского логопеда определенных профессиональных компетенций в рамках междисциплинарного взаимодействия и обуславливает необходимость повышения его образовательных компетенций и навыков, в том числе в процессе наставничества [18].

При этом в подготовке дефектологов, неотъемлемой частью профессионального обучения является организация профессиональной практики студентов в образовательных учреждениях. Как регламентировано в ФГОС ВО 3++ бакалавриата 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», Блок 2. «Практика» по учебному плану должен содержать не менее 60 зачетных единиц и включать (на выбор из блоков учебной и производственной практики) ознакомительную, технологическую, педагогическую практики и научно-исследовательскую работу [15].

Значимым элементом в организации практики для студентов-дефектологов будет выступать сотрудничество вуза со специальными и инклюзивными образовательными организациями, позволяющим студентам не только изучить структуру учреждения, но и получить навык работы с детьми с особыми потребностями. Важную роль в организации профессиональной практики для студентов-дефектологов будет играть наставник-преподаватель, организующий не только успешное освоение профессиональных компетенций учителя-дефектолога, но систематизацию практических рекомендаций по обучению студентов работе с детьми с нарушениями в развитии. Так, Л. В. Рубцова [16] отмечает, что наставничество является неотъемлемой частью системы высшего образования, а преподаватель является ролевой моделью и наставником для своих студентов. В качестве наставляемых выступают студенты, взаимодействующие с преподавателем-наставником, приобретающие новый опыт и развивающие необходимые компетенции и навыки, а также добивающиеся результатов, необходимых для будущей профессиональной деятельности учителя-дефектолога [14]. В модели наставничества в системе высшего образования М.С. Невзорова с соавторами [12] выделяет три этапа, включающих теоретическую подготовку (теоретическое знакомство с практической составляющей будущей профессиональной деятельности в ходе учебной практики, экскурсий, встреч в образовательной организации с педагогом); практическую подготовку (проведение студентом пробных занятий и мероприятий под руководством преподавателя) и этап творческого уровня деятельности (наработка студентом четкой профессиональной позиции педагога, собственного эффективного профессионального стиля деятельности, выход обучения на творческий уровень и участие в научной деятельности, проектах, конкурсах



и грантах). На наш взгляд, все выделенные авторами этапы являются значимыми для организации практики для студента-дефектолога всей образовательной системы вуза и преподавателя-наставника, в частности. Так, теоретическая подготовка предполагает освоение учебных дисциплин общего и профессионального модулей, обеспечивающих базовые педагогические знания о закономерностях развития детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Практическая подготовка может содержать обучение навыкам коррекционной работы с детьми с ОВЗ и применение полученного опыта в специальных и инклюзивных образовательных организациях. Творческий этап в подготовке дефектологов является неотъемлемой составляющей, так как значимую роль в обозначенной профессиональной структуре играет креативность, выступающая важным звеном в процессе решения нестандартных ситуаций, осуществлении индивидуального маршрута в работе с детьми с ОВЗ [20] и творческом подходе к реализации в профессиональной сфере [7]. Доказано, что творчество играет важную роль в повышении успеваемости студентов в сфере образования, а развитие мотивации к обучению является значимым аспектом, который преподаватели должны учитывать для развития креативности студентов [26]. Также М. С. Невзорова и Е. В. Корепанова [12] полагают, что критериями оценки профессиональной готовности студентов как будущих специалистов будут выступать мотивационный (профессиональные мотивы, отношение к учебной деятельности и будущей профессии), личностный (профессиональное самовоспитание и развитие личностных качеств, присущих профессии) и когнитивный (уровень предметных знаний по дисциплинам, практические навыки, стремление к профессиональному саморазвитию). В рамках реализации модели наставничества происходит совместное конструирование индивидуального профессионального маршрута студента совместно с преподавателем; организация кадрового потенциала среды вуза в системе наставничества для успешной реализации подготовки студентов; пластичность образовательной среды для изменений (новые формы работы, включение новых наставников и др.) [12]. L. Mackie [27] понимает наставничество как многогранный процесс, включающий в себя ряд взаимоотношений, способствующих сопровождению студентов-педагогов в рамках школьной практики. Результаты показывают, что отношения между наставником и подопечным в рамках программы подготовки учителей играют ключевую роль. Анализ ответов наставника и подопечного в рамках программы подготовки учителей свидетельствует о понимании наставничества с позиции личных и профессиональных аспектов. Следовательно, как отмечает зарубежный автор, государство, вузы и школы должны уделять внимание предоставлению эффективных возможностей для наставничества, чтобы обеспечить будущим учителям адекватную поддержку в их профессиональном обучении.

По мнению зарубежных исследований, в основе любого наставнического партнерства лежат позитивные отношения, которые позволяют начинающему студенту педагогических специальностей чувствовать себя в безопасности, размышлять и участвовать в критическом диалоге, способствуя его профессиональному развитию и независимости [24; 25]. Из исследования А. Glover с соавторами [25] очевидно, что будущие педагоги считают критически важным аспектом эффективного наставничества наличие у наставника достаточного времени и желания взять на себя эту роль. Для будущих педагогов было важно уметь воодушевлять, вдохновлять и обеспечивать время для размышлений, а также оказывать эмоциональную поддержку на протяжении всего процесса обучения.



В этом контексте важную роль в профессиональном становлении студентов будет играть не только обучение в стенах университета, но и в организациях, в которых осуществляется практическая подготовка. Следовательно, сотрудничество является важным фактором в наставническом партнерстве и существует на разных уровнях [29] между университетом и школой; внутри школы, где проводится стажировка, а также между наставником и подопечным. Следовательно, групповое обучение с наставником может быть полезным для будущих учителей и также будет способствовать профессиональному развитию наставника [23]. Обратная связь от педагога-наставника по результатам наблюдений студентов за уроками предоставляет будущим учителям важную информацию для профессиональной практики, что рассматривается как основная функция наставника [25; 28]. При этом руководство школы, где проходят практику студенты, должно тщательно отбирать педагогов, мотивированных оказывать поддержку другим, и привлекать их к наставничеству учителей, предоставляя им необходимую поддержку. Наставники в университете и школе, а также подопечные студенты должны быть ориентированы на то, чтобы видеть ценность наставничества, а не навязывание его руководством школы или университетом. При реализации программ наставничества необходимо прояснить ожидания и обеспечить четкую коммуникацию между школами и университетами, а также между участниками наставничества [22].

Остановимся более подробно на представлениях современных исследователей о наставничестве студентов-дефектологов в процессе реализации практики в образовательных учреждениях. Несомненно, педагогическая практика является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса обучения студентов-дефектологов в вузе и сочетает в себе как теоретическую, так и практическую подготовку в образовательных учреждениях [21], при этом выступая фактором личностно-профессионального развития, повышает учебную мотивацию, формирует навыки педагогической деятельности [3]. Такими учреждениями могут выступать различные детские сады, общеобразовательные школы, специальные коррекционные школы-интернаты, различные центры развития и другие организации, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Целью педагогической практики студентов-дефектологов, как полагают Е. А. Лапп и Е. В. Шипилова [9], является применение студентами теоретических знаний на практике, предполагающее получение основных представлений о педагогической деятельности в образовательном учреждении, а также развитие профессиональных компетенций педагога-дефектолога в работе с детьми с ОВЗ. К задачам практики авторы относят как расширение теоретических знаний студентов, знакомство с коррекционно-педагогической деятельностью учреждений, так и формирование навыков самостоятельного планирования и проведения занятий с детьми с ОВЗ. В качестве задач производственной практики студентов Е. К. Аржанухина [1] выделяет: практические навыки работы с лицами с особенностями в развитии; знакомство с различными учреждениями и спецификой работы специалистов дефектологического профиля; владение технологиями работы с детьми и их родителями и организации коррекционно-педагогического процесса; умение разрабатывать и реализовывать адаптированную образовательную программу. Для решения обозначенных задач автор предлагает ряд рекомендаций, включающих: расширение списка учреждений для прохождения практики (образовательные, медицинские, социальные); организацию прикладной подготовки студентов в реализации коррекционного процесса; умение применять



индивидуальный подход к ребенку с ОВЗ с опорой на его возможности и требования адаптированной программы; взаимопосещение студентами проводимых занятий. Несмотря на то, что задачи и пути решения разработаны автором для студентов-логопедов, они могут быть актуальны для учителей-дефектологов широкого профиля, так как носят обобщенный характер и учитывают сферу деятельности педагогических работников, осуществляющих обучение и воспитание детей с ОВЗ и инвалидностью. Руководителю практики – педагогу-наставнику – следует осуществлять непосредственное планирование процесса реализации практики для студентов в учреждении, так как поддержка должна осуществляться на всех этапах сопровождения наставляемых. Е. В. Малышева [10] выделяет несколько этапов организации педагогической практики студентов-дефектологов. Так, первый этап предполагает проведение преподавателем (руководителем практики) установочной конференции, на которой студентам выдаются индивидуальные образовательные планы, включающие задания. Второй этап предполагает прохождение практики в учреждениях (на примере ДОУ) комбинированного и компенсирующего видов для детей с различными нарушениями. На данном этапе происходит наблюдение за детьми, общение студентов с педагогами и родителями. Третий этап предполагает работу с родителями и включает анкетирование, беседу, консультирование. Следующим этапом выступает самоанализ студентов по результатам практики в учреждении, включающий рефлексию достижений, трудностей, выводов по работе и перспектив по совершенствованию собственной деятельности. Заключительный этап включает подведение итогов практики, заполнение студентами индивидуальных планов и представление результатов на итоговой конференции [10]. Полагаем, что практическая ценность выделенных автором этапов выступает наглядным алгоритмом для педагога в планировании и организации педагогической практики студентов-дефектологов, однако может выступать лишь опорой в силу специфики практики, особенностей учреждения, заданий на практику. Безусловно, ценностью этапов, выделенных Е. В. Малышевой, является привлечение студентов к работе с родителями, что расширяет сферу профессиональных навыков будущих дефектологов.

Более подробно выделяет этапы учебной и педагогической практик студентов-дефектологов Е. А. Лапп [8], опираясь на периоды обучения в зависимости от курса и семестра. Так, в зависимости от названия и номера практики по счету меняются и постепенно усложняются реализуемые задачи и формируемые у студентов компетенции. Так, первая практика связана с формированием мотивов и целей обучения; вторая – с изучением традиционных и авторских программ обучения и организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ в специальных образовательных организациях; третья практика проходит в специальной коррекционной школе и предполагает освоение студентами компетенций учителя-дефектолога с применением проектирования и реализации учебного процесса в обучении и воспитании детей с ОВЗ; четвертая практика проходит в инклюзивных образовательных организациях, где у студентов есть возможность познакомиться с процессом интеграции детей с ОВЗ в среду с нормативно развивающимися сверстниками; пятая практика проходит в старших классах коррекционной школы для детей с нарушениями интеллекта и позволяет студентам углубить свои умения и навыки, а также практику в работе с детьми со сложными нарушениями в развитии; заключительная комплексная практика связана с подбором материала для написания выпускной квалификационной работы и строится на поисково-исследовательской и экспериментальной

деятельности [8]. Таким образом, логика последовательности практик у студентов-дефектологов связана не только с учебными дисциплинами, которые постепенно усложняются и интегрируются в комплексные знания о закономерностях развития детей с ОВЗ, но и с расширением опыта работы в коррекционных и инклюзивных образовательных организациях.

На привлечении различных практик наставничества в сопровождении студентов и молодых специалистов делают акцент О. Р. Ворошина и Е. В. Гаврилова [2], относя к ним менторинг, тьюторство, коучинг, супервизии, классическое наставничество и др. Авторы при этом выделяют несколько моделей наставничества: традиционную, краткосрочную, виртуальную, ситуативную, реверсивную, партнерскую, скоростную, командную и флэш-наставничество [2]. С целью оптимизации организации педагогической практики студентов-дефектологов исследователи выделяют следующие направления:

- интеграция и активация учебно-методической, воспитательной и научной деятельности вуза и школы, предполагающая формирование профессиональных компетенций у студентов-дефектологов;
- создание в учреждении, на базе которого студенты проходят практику, творческой и способствующей самореализации среды;
- использование современных технологий для формирования профессиональных компетенций студентов в процессе прохождения практики;
- проведение мастер-классов учителями и руководителем практики и привлечение студентов к участию с целью расширения профессионального опыта;
- проведение семинаров и лабораторных занятий преподавателями на базе школы с целью реализации практико-ориентированной подготовки [9]. Выделенные авторами направления имеют особую ценность в силу оптимизации ряда проблем, которые могут возникать в процессе наставничества и руководства практикой студентов-дефектологов и обеспечивать комплексное сопровождение на всех этапах подготовки и реализации педагогической практики в сторонних образовательных организациях. Ведь уже первая практика в учреждении, как отмечает Ю. В. Селиванова с соавторами [17], углубляет и закрепляет полученные студентами теоретические знания; помогает преодолеть социально-коммуникативные барьеры (неприятие, непонимание, страх и др.); мотивирует на профессиональное становление; позволяет увидеть роль работы дефектолога, заключающуюся в подготовке детей с ОВЗ к самостоятельной жизни; формирует гибкость и позитивный настрой в работе с детьми с особыми потребностями; активирует личностный и творческий потенциал и расширяет представления студентов-дефектологов о возможностях в профессии [17]. Значимость обозначенных компонентов актуализирует высокую степень серьезности подхода к организации практики студентов-дефектологов на протяжении всего периода обучения как от университета, так и со стороны базы, на которой она будет проходить. Несмотря на это, как полагают Н. Н. Малярчук и М. В. Бояринцева [11], после практики у студента-дефектолога может произойти осмысление готовности выбора профессии и желания развиваться в ней, что может привести к «отсеву» тех студентов, которые не найдут для себя профессиональной направленности. Как полагают авторы, наиболее эффективно, если студент осознает отсутствие готовности работать с детьми с ОВЗ именно на ранних этапах обучения, что позволит принять решение о своем дальнейшем обучении и мотивации [11]. Интересные результаты были получены в эмпирическом исследовании



Н. С. Сухониной [19], в котором приняли участие 64 студента-дефектолога 3–4 курсов. Так, на вопрос о том, какую роль играет практика в их профессиональном становлении, большинство студентов ответили, что она является первым шагом в профессии. Помимо этого, респонденты данной выборки указывали на то, что практика выступает как возможность трудоустройства и способ интересно провести время. Практика у студентов вызывает не только потенциальный интерес, но и определенные трудности, которые также выявил автор указанного исследования. В процессе прохождения практики студенты-дефектологи отмечали такие трудности, как недостаток теоретических знаний и практических умений и навыков в работе с детьми с ОВЗ, недостаточное материально-техническое оснащение базы практики, недостаточная помощь со стороны руководителя практики от вуза и загруженность руководителя по практике от организации [19]. Полученные коллегами результаты еще раз акцентируют внимание на актуализации организации практики как наставником-руководителем практики, так и администрацией вуза и учреждения на высоком уровне, чтобы студенты могли не просто почувствовать свою ценность для системы специального и инклюзивного образования, но и освоить навыки работы с детьми с особенностями в развитии. Следовательно, наличие наставника в этом процессе будет играть ключевую роль, так как именно он может оказать поддержку и помочь, а также стать ролевой моделью профессии дефектолога.

Перед тем, как перейти к непосредственным рекомендациям по реализации наставничества студентов-дефектологов в процессе профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях, кратко охарактеризуем специфику практик студентов-дефектологов по учебному плану направления подготовки бакалавриата 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Специальная психология» (на примере ФГБОУ ВО «НГПУ», факультет психологии). Следует отметить, что согласно учебному плану практика делится на учебную и производственную, включает 8 практик, рекомендованных ФГОС ВО 3++. Для организации практики НГПУ тесно сотрудничает с общеобразовательными, коррекционными учреждениями, где студенты могут проходить «выездную» практику. Кафедра, отдел практик и администрация вуза распределяют учебную нагрузку среди преподавателей, таким образом определяется руководитель, курирующий ту или иную практику.

Основываясь на опыте организации и перспективах реализации практики студентов вуза, представим практические рекомендации педагогам-наставникам по сопровождению профессиональной практики студентов-дефектологов в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях.

1. Прохождение программ повышения квалификации преподавателями в области коррекционной педагогики и специальной психологии с целью непрерывного совершенствования теоретических и практических компонентов по сопровождению детей с ОВЗ.

2. Участие преподавателя в международных и всероссийских научно-практических конференциях, форумах, круглых столах, профессиональных конкурсах по педагогике, психологии, дефектологии.

3. Поддержка профессионального сотрудничества с образовательными организациями и центрами по развитию, обучению и воспитанию детей с ОВЗ.

4. Изучение запатентованной базы данных «Система преемственности наставничества на разных уровнях образования: нормативно-правовая база, научное и методическое сопровождение» [13].



5. Разработка преподавателями вуза, осуществляющими руководство практикой студентов, учебных пособий, научных статей, направленных на сопровождение студентов в процессе прохождения профессиональной практики.

6. Разработка программы повышения квалификации по наставничеству педагогов, преподавателей, студентов.

7. Согласно договору по практике, осуществить взаимодействие и договоренность с образовательным учреждением о возможности прохождения практики. Назначить очную встречу преподавателя-наставника с администрацией учреждения, обговорить условия прохождения практики, роль сторон и назначить ответственных.

8. Подготовка документации на практику для студентов: индивидуальное задание, календарный план, макет отчета по практике. Особое внимание следует уделить подробному изучению программы практики, утвержденной в вузе и разработке макета отчета по практике, содержащего утвержденные в программе задания.

9. Следует отметить, что в отчет по практике входят задания, утвержденные программой практики по соответствующему группе учебному плану. Следовательно, руководителю необходимо перед началом практики внимательно ознакомиться с программой практики, изучить ее тематику, планирование и формируемые компетенции у студентов. В образце отчета по практике преподаватель прописывает данные задания, включая наполняемость, ход выполнения и критерии. Все эти компоненты преподаватель обсуждает со студентами на установочной конференции. Содержание заданий по практике должно быть направлено на формирование профессиональных навыков; основываться на знаниях и умениях, полученных в ходе теоретического обучения; четко и ясно изложенными, понятными; критерии оценки результатов прохождения практики должны быть объективны и понятны как преподавателю, так и студентам.

10. Проведение установочной конференции преподавателем-наставником для студентов с использованием презентации, содержащей сроки прохождения практики, информацию о базе, контингенте обучающихся, направления образовательной деятельности и коррекционной работы, обсуждение нормативно-правовых основ специального и инклюзивного образования. В рамках установочной конференции следует не только осветить вышеизложенное, но и ответить на вопросы студентов, назначить даты последующих консультаций по практике, подробно разобрать формирование отчета и выполнение заданий, создать «общую беседу» с преподавателем в мессенджере для обсуждения вопросов по практике. Следует отметить, что программа практики предполагает рекомендованную студентам литературу, по которой они могут осуществлять подбор заданий, упражнений и методик для выполнения заданий по практике. Все упражнения и методики обязательны для согласования с преподавателем – руководителем практики и с учреждением, где студент проходит практику.

11. Далее руководителю практики следует показать студентам-дефектологам несколько упражнений по проведению диагностики, занятия и др., предусмотренных заданиями по практике. Особое внимание следует уделить заполнению индивидуальной карты на ребенка с ОВЗ, которую руководитель предоставляет студентам. Зачет студентов можно разделить на 4 подгруппы, предоставить раздаточный материал в виде кейсов с заданиями. Таким образом, студенты изучают и закрепляют материал в процессе работы в подгруппах, проводя работу друг на друге, и пробуют обработать результаты. Преподаватель активно наблюдает, перемещается от каждой подгруппы, корректирует, помогает и направляет студентов. Следующим этапом явля-



ется представление каждой подгруппой одного из упражнений для всех участников. То есть происходит своего рода моделирование ситуации «дефектолог – ребенок». Последним этапом выступает обсуждение со студентами сложностей в проведении, рефлексии, ответов преподавателя на вопросы. Данный подход позволяет не просто на теоретическом уровне освоить правила и рекомендации по проведению заданий по практике, но и отработать на занятиях практические навыки в малых подгруппах. Следовательно, в результате практической работы у студентов формируются знания и навыки работы дефектолога: цели, задачи, направления, правила проведения, необходимые используемые материалы, обработка и интерпретация результатов; навыки заполнения диагностической индивидуальной карты на ребенка, умение интерпретировать результаты выполнения ребенком заданий и саморефлексии проведенных упражнений.

12. По договоренности с администрацией учреждения преподаватель назначает для студентов первый выезд в учреждение. План, правила и время посещения обговариваются заранее. Руководитель практики от вуза принимает в первой поездке со студентами непосредственное участие. Руководитель или заместитель организации и назначенное ответственное лицо за практику проводят знакомство с учреждением, инструктаж по технике безопасности. Далее студентов распределяют по классам и прикрепляют к педагогам, которые составляют план посещаемости студентами класса. Непосредственное участие в практике студентов-дефектологов от учреждения должны принимать и дефектологи, а также педагоги-психологи. Любые упражнения или занятия студент должен проводить только совместно с учителем, педагогом-психологом, дефектологом и т. д., в зависимости от типа практики (педагогическая, коррекционная, диагностическая и др.).

13. Ответственный за проведение практики в учреждении, закрепленные за студентами педагоги, руководитель практики от вуза, староста группы должны курировать и контролировать посещаемость студентами практики, а также сопровождать весь процесс ее прохождения. Следовательно, руководитель практики со стороны вуза и соруководитель от организации оказывает помощь, дает необходимые пояснения, доброжелательно и тактично сопровождает прохождение практики.

14. Итоговая конференция по практике проводится совместно с руководителем практики от вуза, соруководителем от организации и студентами. Всех участников процесса просят дать обратную связь, включающую саморефлексию, успехи и трудности в работе (в коллективе, с детьми) и др., а также представить анализ проделанной работы. Учитывая проделанную работу, руководитель и соруководитель (при необходимости) производят корректировку плана работы для будущей практики. На итоговой конференции по практике студенты должны сдать заполненные итоговые отчеты по практике руководителю от вуза.

15. Завершающим этапом является проверка отчетов, выставление отметок и заполнение всех необходимых документов по практике руководителем от вуза и соруководителем от организации.

16. Неотъемлемой частью работы педагога-наставника – руководителя практики является передача опыта работы молодым специалистам. Таким образом, наставничество в руководстве практикой осуществляется в диадах: руководитель практики (наставник) – студент (наставляемый); руководитель практики (наставник) – молодой специалист – руководитель практики (наставляемый).

Отметим, что мы представили лишь примерный список рекомендаций по наставничеству практикой студентов в учреждении, где, помимо базовых/универсальных



рекомендаций, содержатся и специфические, основанные на программе подготовки дефектологов. Следовательно, актуальным является создание модели практики наставничества в специальных и инклюзивных образовательных организациях. К базовым будут относиться наставничество и передача опыта в планировании процесса прохождения практики, изучении нормативной документации, четком соблюдение утвержденных планов и программы практики, оформлении отчетной документации. К специфическим, в свою очередь, можно отнести соучастие в комплектации заданий для дефектологов по работе с детьми с ОВЗ, изучение документации, относящейся к деятельности дефектолога, а также формирование компетенций, утвержденных ФГОС ВО, учебным планом и программой практики.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволило выявить ряд проблем, заключающихся в отсутствии единого взгляда на этапы прохождения практики, комплектацию заданий, зависимость от типа практики и специфики учреждения, в котором она проходит. Обозначенные проблемы исходят из специфики образовательных организаций, учебного плана, развития специального и инклюзивного образования в стране в целом и в регионах в частности, а также от профессиональных навыков педагогов-наставников, выступающих руководителями практики. К ответственной и тщательной организации практики для студентов-дефектологов должны подходить как администрация вуза и учреждения, выступающего базой практики, так и руководители от университета и соруководитель от организации, а также студенты-дефектологи, являющиеся неотъемлемыми участниками процесса. Более того, исследователями практически единогласно отмечен базовый компонент, отражающий специфику организации практики студентов-дефектологов в учреждениях, касающихся формирования знаний о закономерностях развития детей с особыми образовательными потребностями и умений организовать коррекционно-развивающий процесс по сопровождению ребенка с ОВЗ. Следовательно, руководитель практики должен обладать необходимыми профессиональными компетенциями, чтобы успешно подготовить студентов-дефектологов к посещению специальных и инклюзивных образовательных учреждений. Особенно это будет касаться молодых преподавателей, которые, например, только начинают свой профессиональный путь в руководстве практикой студентов. Таким образом, представленные нами рекомендации по сопровождению профессиональной практики студентов-дефектологов в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях могут найти отклик не только в наставничестве студентов-дефектологов, но и у молодых преподавателей, нуждающихся в профессиональной поддержке. В качестве ограничений представленных рекомендаций может выступать попытка унификации без конкретизации на типе практики и конкретных заданиях, которые могут варьироваться в каждом вузе. Перспективами дальнейшей работы в рамках обозначенной проблематики может выступить организация эмпирического исследования профессиональных и личностных качеств, мотивации и т. д. наставников и наставляемых в процессе организации практики, а также создании модели практики наставничества в специальных и инклюзивных образовательных организациях и программы повышения квалификации по наставничеству педагогов и дефектологов. Это будет способствовать поддержке и профессиональному развитию молодых специалистов в сфере образования.

Список источников

1. Аржанухина Е. К. Производственная практика как этап трудоустройства дефектологов в современных условиях // Научно-методические подходы к формированию



образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции. М.: Московский государственный областной университет, 2016. С. 133–136.

2. Ворошина О. Р., Гаврилова Е. В. Практики поствузовского сопровождения молодых специалистов – учителей-дефектологов в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете // Современные проблемы образования: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2024. С. 13–16.

3. Гусева И. Н., Денисова Е. Н., Кудрявцева М. В., Фетисова Е. Ю. Формирование профессиональных компетенций будущих дефектологов в процессе педагогической практики // Специальное образование: материалы XI Международной научной конференции / под общей редакцией В. Н. Скворцова, Л. М. Кобриной. СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2015. С. 110–113.

4. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 03.03.2025).

5. Заикина Е. С., Сорокоумова С. Н. Профессиональная деятельность медицинского логопеда в реабилитационном процессе: основные маркеры должностных компетенций // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. № 1 (23). С. 187–195.

6. Инвалидность. Основные факторы. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/tu/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (дата обращения: 03.03.2025).

7. Козырская И. Н., Зубеня Е. Ю. Использование методов арт-терапии в развитии креативности будущих учителей-дефектологов // Научный потенциал. 2020. № 2 (29). С. 27–30.

8. Лапп Е. А. Формирование методических компетенций будущих дефектологов в условиях учебно-педагогических практик // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 206–210.

9. Лапп Е. А., Шипилова Е. В. Организация практик студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: опыт ВГСПУ // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2015. № 1 (63). С. 12–16.

10. Малышева Е. В. Подготовка будущих дефектологов к взаимодействию с семьей в период педагогической практики // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч. Вологда: Маркер, 2016. Т. 2. С. 124–126.

11. Малярчук Н. Н., Бояринцева М. В. Роль практики в качественном освоении профессиональных компетенций будущими дефектологами-логопедами // Образование и качество жизни. 2021. № 4 (26). С. 30–36.

12. Невзорова М. С., Корепанова Е. В. Модель практической профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества «преподаватель – студент – работодатель» // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 227–234.

13. Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Гантанцурова О. Б., Гречухина А. А., Елистратова Д. Э. Система преемственности наставничества на разных уровнях образования: нормативно-правовая база, научное и методическое сопровождение / Свидетельство о регистрации базы данных RU 2025622795, 26.06.2025. Заявка № 2025622285 от 11.06.2025.

14. Подколзина Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. М.: Обруч, 2014. 72 с.

15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» (с изменениями и дополнениями): редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/>



uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 03.03.2025).

16. Рубцова Л. В. Сущность и содержание понятий «научное руководство», «наставничество» и «научное наставничество» // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства: материалы X Международной научно-практической конференции. Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2023. С. 55–66.

17. Селиванова Ю. В., Павлова Н. В., Горина Е. Н. Учебная практика студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, № 2. С. 219–225.

18. Сорокоумова С. Н., Заикина Е. С. Необходимость повышения профессиональных компетенций логопедов, работающих в неврологических отделениях стационаров с пациентами, имеющими нейродегенеративные заболевания // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 1 (19). С. 119–126.

19. Сухонина Н. С. Диагностика профессиональной готовности будущих учителей-дефектологов в процессе педагогической практики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3 (59). С. 100–107.

20. Удалова Т. Ю., Мордык А. В., Иванова О. Г., Осовик М. А. Сравнительная характеристика креативности студентов-педиатров и студентов-психологов образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9, № 2 (33). С. 183–191.

21. Швед М. В., Федорова М. Г. Роль педагогической практики в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в подготовке учителей-дефектологов // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2008. С. 299–300.

22. Aderibigbe S. A., Holland E., Marusic I., Shanks R. A comparative study of barriers to mentoring student and new teachers // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2022. Vol. 30, Issue 3. Pp. 355–376. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070995>

23. Doherty J. Teacher leadership as a model of school leadership and professional development [Электронный ресурс]. URL: https://my.chartered.college/impact_article/teacher-leadership-as-a-model-of-school-leadership-and-professional-development/ (дата обращения: 03.03.2025).

24. Ellis N. J., Alonso D., Nguyen H. T. M. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

25. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. Vol. 32, Issue 4. Pp. 377–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>

26. Kadyirov T., Oo T. Z., Kadyrova L., Józsa K. Effects of motivation on creativity in the art and design education // Cogent Education. 2024. Vol. 11, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2350322>

27. Mackie L. Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power // Journal of Education for Teaching. 2020. Vol. 46, Issue 3. Pp. 263–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>

28. Nielsen W., Tindall-Ford S., Sheridan L. Mentoring conversations in preservice teacher supervision: Knowledge for mentoring in categories of participation // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2022. Vol. 30, Issue 1. Pp. 38–64. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2030185>

29. Orland-Barak L., Wang J. Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform // Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 72, Issue 1. Pp. 86–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

References

1. Arzhanukhina E. K. Industrial practice as a stage of employment of defectologists in modern conditions. *Scientific and methodological approaches to the formation of educational programs for training personnel in modern conditions*: collection of articles of the III Regional Interuniversity Scientific and Practical Conference. Moscow: Moscow State Regional University, 2016, pp. 133–136. (In Russian)
2. Voroshnina O. R., Gavrilova E. V. Practices of postgraduate support of young specialists – defectologists teachers at the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. *Modern problems of education: theory and practice*: materials of the International scientific and practical conference. Surgut: Surgut State Pedagogical University, 2024, pp. 13–16. (In Russian)
3. Guseva I. N., Denisova E. N., Kudryavtseva M. V., Fetisova E. Yu. Formation of professional competencies of future defectologists in the process of pedagogical practice. *Special Education*: proceedings of the XI International scientific conference. Under the general editorship of V. N. Skvortsov, L. M. Kobrin. Saint Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin, 2015, pp. 110–113. (In Russian)
4. Children with special educational needs [Electronic resource]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (date of access: 03.03.2025). (In Russian)
5. Zaikina E. S., Sorokounova S. N. Professional activity of a medical speech therapist in the rehabilitation process: main markers of job competencies. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2025, no. 1 (23), pp. 187–195. (In Russian)
6. Disability. Main factors. World Health Organization [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (date of access: 03.03.2025). (In Russian)
7. Kozyrskaya I. N., Zubanya E. Yu. Use of art therapy methods in the development of creativity of future defectologists. *Scientific potential*, 2020, no. 2 (29), pp. 27–30. (In Russian)
8. Lapp E. A. Formation of methodological competencies of future defectologists in the context of educational and pedagogical practices. *Siberian Pedagogical Journal*, 2012, no. 7, pp. 206–210. (In Russian)
9. Lapp E. A., Shipilova E. V. Organization of student practices in the direction of “Special (defectological) education”: experience of VSPU. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 2015, no. 1 (63), pp. 12–16. (In Russian)
10. Malyshева Е. В. Preparation of future defectologists for interaction with the family during pedagogical practice. *Science today: facts, trends, forecasts*: materials of the international scientific and practical conference: in 2 parts. Vologda: Marker Publ., 2016, vol. 2, pp. 124–126. (In Russian)
11. Malarchuk N. N., Boyarintseva M. V. The role of practice in the high-quality development of professional competencies by future defectologists-speech therapists. *Education and quality of life*, 2021, no. 4 (26), pp. 30–36. (In Russian)
12. Nevzorova M. S., Korepanova E. V. Model of practical professional training of students of a pedagogical university in the mentoring system “teacher – student – employer”. *Bulletin of pedagogical sciences*, 2023, no. 6, pp. 227–234. (In Russian)
13. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S., Ganpantsurova O. B., Grechukhina A. A., Elistratova D. E. *The system of continuity of mentoring at different levels of education: regulatory framework, scientific and methodological support*. Certificate of registration of the database RU 2025622795, 06.26.2025. Application No. 2025622285 dated 11.06.2025. (In Russian)



14. Podkolzina E. N. *Tiflopedagogic diagnostics of a preschooler with visual impairment*. Moscow: Obruch Publ., 2014, 72 p. (In Russian)
15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 123 "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 44.03.03 Special (defectological) education" (with amendments and additions). Edition with amendments No. 1456 dated 26.11.2020 [Electronic resource]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf (date of access: 03.03.2025). (In Russian)
16. Rubtsova L. V. The essence and content of the concepts of "scientific guidance", "mentoring" and "scientific mentoring". *Profile and professional education in the context of a modern multicultural space: proceedings of the X International scientific and practical conference*. Chelyabinsk: Chelyabinsk branch of RANEPA, 2023, pp. 55–66. (In Russian)
17. Selivanova Yu. V., Pavlova N. V., Gorina E. N. Educational practice of students-defectologists as a resource for the accessibility of the social and communicative environment. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, issue 2, pp. 219–225. (In Russian)
18. Sorokoumova S. N., Zaikina E. S. The need to improve the professional competencies of speech therapists working in the neurological departments of hospitals with patients with neurodegenerative diseases. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2024, no. 1 (19), pp. 119–126. (In Russian)
19. Sukhonina N. S. Diagnostics of professional readiness of future special education teachers in the process of pedagogical practice. *Humanities (Yalta)*, 2022, no. 3 (59), pp. 100–107. (In Russian)
20. Udalova T. Yu., Mordyk A. V., Ivanova O. G., Osovsk M. A. Comparative characteristics of the creativity of pediatrician students and educational psychology students. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 2021, vol. 9, issue 2 (33), pp. 183–191. (In Russian)
21. Shved M. V., Fedorova M. G. The role of pedagogical practice in the conditions of the center for correctional and developmental education and rehabilitation in the training of special education teachers. *Practical training of specialists in the conditions of university education: state, problems, prospects: proceedings of the international scientific and practical conference*. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2008, pp. 299–300. (In Russian)
22. Aderibigbe S. A., Holland E., Marusic I., Shanks R. A comparative study of barriers to mentoring student and new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2022, vol. 30, issue 3, pp. 355–376. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070995>
23. Doherty J. *Teacher leadership as a model of school leadership and professional development* [Electronic resource]. URL: https://my.chartered.college/impact_article/teacher-leadership-as-a-model-of-school-leadership-and-professional-development/ (date of access: 03.03.2025).
24. Ellis N. J., Alonso D., Nguyen H. T. M. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
25. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2024, vol. 32, issue 4, pp. 377–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>
26. Kadyirov T., Oo T. Z., Kadyrova L., Józsa K. Effects of motivation on creativity in the art and design education. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2350322>
27. Mackie L. Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 2020, vol. 46, issue 3, pp. 263–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>

28. Nielsen W., Tindall-Ford S., Sheridan L. Mentoring conversations in preservice teacher supervision: Knowledge for mentoring in categories of participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2022, vol. 30, issue 1, pp. 38–64. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2030185>

29. Orland-Barak L., Wang J. Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 2021, vol. 72, issue 1, pp. 86–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

Информация об авторах

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник, Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний»; главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>, 4013@bk.ru

Тишкова Альбина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, umarowa.albina@yandex.ru

Information about the Authors

Svetlana N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service»; Chief Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>, 4013@bk.ru

Albina S. Tishkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, umarowa.albina@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 21.07.2025

Одобрена после рецензирования: 01.09.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 21.07.2025

Approved after peer review: 01.09.2025

Accepted for publication: 22.09.2025

