

ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

1 (77) ` 2025

Editor-in-Chief:

E. V. SEMENOVA, Cand. of Psychology (Ekaterinburg, Russia)

Deputy Editor-in-Chief:

A. V. KUBASOV, Dr of Philology, Prof. (Ekaterinburg, Russia)

Editorial Board:

G. G. ZAK, Cand. of Pedagogy, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

E. V. KARAKULOVA, Cand. of Pedagogy, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

O. G. NUGAEVA, Cand. of Psychology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

L. V. KHRISTOLUBOVA, Cand. of Philology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

A. V. TSYGANKOVA, Cand. of Philology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

Editorial Council:

R. O. AGAVELYAN, Dr of Psychology, Prof. (Novosibirsk, Russia)

A. A. ALMAZOVA, Dr of Pedagogy, Associate Prof. (Moscow, Russia)

L. B. BARYAEVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Novosibirsk, Russia)

L. A. GOLOVCHITS, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

A. A. DMITRIEV, Dr of Pedagogy, Prof. (Perm, Russia)

E. A. DUGINA, Dr of Medical Sciences (Ekaterinburg, Russia)

E. L. INDENBAUM, Dr of Psychology, Prof. (Irkutsk, Russia)

T. P. KALASHNIKOVA, Dr of Medical Sciences, Associate Prof. (Perm, Russia)

ZAHID MAJET, Dr of Special Education (Islamabad, Pakistan)

D. M. MALLAEV, Dr of Pedagogy, Prof. (Makhachkala, Russia)

S. MILEVSKI, Dr of Philology, Prof. (Gdansk, Poland)

S. A. MINYUROVA, Dr of Psychology, Prof. (Ekaterinburg, Russia)

O. S. ORLOVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

A. B. PALCHIK, Dr of Medical Sciences, Prof. (Saint Petersburg, Russia)

O. G. PRIKHODKO, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

Yu. A. RAZENKOVA, Dr of Pedagogy, Associate Prof. (Moscow, Russia)

T. V. TUMANOVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

V. V. KHITRYUK, Dr of Pedagogy, Prof. (Minsk, Republic of Belarus)

A. M. TSAREV, Cand. of Pedagogy (Pskov, Russia)

Ekaterinburg 2025

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»

Журнал «Специальное образование» включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.

Главный редактор: канд. психол. наук, Е. В. СЕМЕНОВА (Екатеринбург, Россия)

Заместитель главного редактора: д-р филол. наук, профессор А. В. КУБАСОВ (Екатеринбург, Россия)

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. **Г. Г. Зак** (Екатеринбург, Россия), канд. пед. наук, доц. **Е. В. Каракулова** (Екатеринбург, Россия), канд. психол. наук, доц. **О. Г. Нугаева** (Екатеринбург, Россия), канд. филол. наук, доц. **Л. В. Христолюбова** (Екатеринбург, Россия), канд. филол. наук, доц. **А. В. Цыганкова** (Екатеринбург, Россия).

Редакционный совет:

д-р психол. наук, проф. **Р. О. Агавелян** (Новосибирск, Россия), д-р пед. наук, доц. **А. А. Алмазова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Баряева** (Новосибирск, Россия), д-р пед. наук, проф. **Л. А. Головщиц** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **А. А. Дмитриев** (Пермь, Россия), д-р мед. наук **Е. А. Дугина** (Екатеринбург, Россия), д-р психол. наук, проф. **Е. Л. Инденбаум** (Иркутск, Россия), д-р мед. наук, проф. **Т. П. Калашиникова** (Пермь, Россия), доктор специального образования **Захид Маджет** (Исламабад, Пакистан), д-р пед. наук, проф. **Д. М. Маллаев** (Махачкала, Россия), д-р филол. наук, проф. **С. Милевски** (Гданьск, Польша), д-р психол. наук, проф. **С. А. Минюрова** (Екатеринбург, Россия), д-р пед. наук, проф. **О. С. Орлова** (Москва, Россия), д-р мед. наук, проф. **А. Б. Пальчик** (Санкт-Петербург, Россия), д-р пед. наук, проф. **О. Г. Приходько** (Москва, Россия), д-р пед. наук, доцент **Ю. А. Разенкова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **Т. В. Туманова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **В. В. Хитрюк** (Минск, Республика Беларусь), канд. пед. наук **А. М. Царёв** (Псков, Россия).

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГАОУ ВО «Урал. С71 гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2025. — № 1 (77). — 158 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением ISSN 1999-6993.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

© ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2025

© Специальное образование, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Каракулова Е. В., Конева Е. А., Конева Н. А., Обухова Н. В.

Екатеринбург, Россия

Интегративный подход в обучении русскому языку
младших школьников с нарушениями письма5

Кошечкина Т. В.

Москва, Россия

Специфика обследования текстовой деятельности
обучающихся с тяжелыми нарушениями речи
в контексте оценки читательской грамотности25

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Андреева С. В., Талов Д. П.

Москва, Россия

Исследование нарушений функционального языка
при расстройствах аутистического спектра37

ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Ушакова Е. В., Алиханов Г. В.

Москва, Россия

Профессиональное ориентирование учащихся с ОВЗ
в Восточно-Азиатском регионе67

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Набойченко Е. С., Обухова Н. В., Смирнова В. К.

Екатеринбург, Россия

Коммуникативная компетентность дошкольников
с общим недоразвитием речи84

Щербак С. Г.

Челябинск, Россия

Основные подходы к развитию лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста, овладевающих русским (неродным) языком97

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Зак Г. Г., Семенова Е. В.

Екатеринбург, Россия

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии: история, традиции и современность109

Назарова Н. М., Полякова Н. П.

Москва, Россия

Редизайн магистерской программы как инструмент обновления содержания специального дефектологического образования (на примере курса «Ассистивные технологии в воспитании и в развитии детей с сенсорными нарушениями»)125

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Русакович И. К., Киселева А. В., Титовец М. Д.

Минск, Республика Беларусь

Реализация идеи «инклюзия в искусстве — искусство в инклюзии» в социально-образовательном проекте «Ожившие картины»139

НАШИ ЮБИЛЯРЫ152

А. В. Кубасов

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ154

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 376.37+372.45+372.881.161.1

ББК Ч457.024.130.1+Ч457.6819=411.2-243

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Елена Викторовна Каракулова^{1✉}
Екатерина Александровна Конева^{2✉}
Нина Алексеевна Конева^{3✉}
Нина Владимировна Обухова^{4✉}

Elena V. Karakulova^{1✉}
Ekaterina A. Koneva^{2✉}
Nina A. Koneva^{3✉}
Nina V. Obukhova^{4✉}

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА

THE INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING RUSSIAN TO YOUNGER STUDENTS WITH WRITING DISORDERS

^{1,2,3,4} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ logo@uspu.ru, SPIN-код: 4899-5256

² logo@uspu.ru, SPIN-код: 4915-8520

³ logo@uspu.ru, SPIN-код: 7280-8042

⁴ logo@uspu.ru, SPIN-код: 2441-1826

Аннотация. Проблема нарушений письма и чтения остается одной из актуальных в современной российской образовательной среде. Количество обучающихся с дисграфией в общеобразовательных школах достаточно высоко и требует внимания как логопедов, так и учителей начальных классов. Ведущей тенденцией развития современного образования является интегрированный подход при изучении различных предметных областей. В статье рассматривается возможность профилактики и коррекции нарушений письма специфици-

^{1,2,3,4} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ logo@uspu.ru, SPIN code: 4899-5256

² logo@uspu.ru, SPIN code: 4915-8520

³ logo@uspu.ru, SPIN code: 7280-8042

⁴ logo@uspu.ru, SPIN code: 2441-1826

Abstract. The problem of writing and reading disorders remains one of the most urgent in the modern Russian educational environment. The number of students with dysgraphia in general education schools is quite high and requires the attention of both logopedists and primary school teachers. The integrative approach to the study of various subject areas is the leading trend in the development of modern education. The article considers the possibility of prevention and reduction of writing disorders of a specific nature in the Russian language classroom.

© Каракулова Е. В., Конева Е. А., Конева Н. А., Обухова Н. В., 2025

ческого характера на уроках по учебному предмету «Русский язык».

С целью определения возможности интегрировать в процесс преподавания учебного предмета «Русский язык» коррекционных приемов работы над письмом проведено исследование. На основе анализа письменных работ (N = 471) обучающихся 2–4 классов общеобразовательной школы систематизированы типичные дисграфические ошибки школьников, определены механизмы их появления. Как правило, такие ошибки обусловлены несформированностью фонематического слуха и восприятия, языкового анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений и моторных функций. При письме у младших школьников встречаются трудности регуляторного характера, что приводит к нарушению самоконтроля в процессе выполнения письменных работ.

Проанализированы учебные программы предмета «Русский язык», методические материалы, представленные в специальной литературе по профилактике и коррекции нарушений письма, сделаны выводы о возможности применения приемов работы над дефицитными функциями у обучающихся на уроках русского языка. Представлены методические рекомендации для учителей начальных классов по осуществлению коррекционной деятельности по профилактике и коррекции нарушений письма.

Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, русский язык, начальное обучение русскому языку, дисграфия, нарушения письма, письменная речь, дисграфические ошибки, интегративный подход, ме-

The authors conducted a study in order to determine the possibility of integrating special corrective writing techniques into the teaching of the subject “Russian Language”. Based on the analysis of the written works of 471 students in grades 2-4 of a secondary school, the authors systematized typical dysgraphic errors of the participants, and identified the mechanisms of their emergence. As a rule, such errors are caused by the non-formation of the phonemic awareness and perception, language analysis and synthesis, optical-spatial representations and motor functions. When writing, younger students encounter difficulties of a regulatory nature, which leads to the impairment of self-control in the process of writing.

The study analyzes the Russian Language curricula and methods guides and materials presented in the specialized literature on the prevention and rehabilitation of writing disorders, and draws conclusions about the possibility of using special techniques in order to develop the deficient functions in students in Russian language lessons. It also presents an authorial handbook for primary school teachers with support materials on the prevention and reduction of writing disorders.

Keywords: primary school, younger students, Russia language, teaching Russian in primary school, dysgraphia, writing disorders, written speech, dysgraphic errors, integrative approach, methods of teaching Russian, prevention

тодика преподавания русского языка, профилактика нарушения письма, коррекция нарушений письма, инклюзивное образование.

Благодарности: исследование выполнено при поддержке Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГАОУ ВО «УрГПУ» в рамках реализации университетского гранта «Технологии работы с обучающимися с нарушениями письма в условиях инклюзивного образования при взаимодействии участников образовательных отношений».

Информация об авторах: Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: logo@uspu.ru.

Конева Екатерина Александровна, ассистент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: logo@uspu.ru.

Конева Нина Алексеевна, старший преподаватель, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: logo@uspu.ru.

Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизон-

of writing disorders, reduction of writing disorders, inclusive education.

Acknowledgments: the study was carried out with support of the Science Research Methods Center for Support for Pedagogical Workers of the Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Ural State Pedagogical University” within the framework of the implementation of the university grant “Technologies for Working with Students with Writing Disorders in the Context of Inclusive Education during the Interaction between the Participants of Education Processes”.

Author’s information: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Koneva Ekaterina Aleksandrovna, Assistant Lecturer of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Koneva Nina Alekseevna, Senior Lecturer of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clin-

тогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: logo@uspu.ru.

Для цитирования: Каракулова, Е. В. Интегративный подход в обучении русскому языку младших школьников с нарушениями письма / Е. В. Каракулова, Е. А. Конева, Н. А. Конева, Н. В. Обухова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 5-24.

Введение

Статистические данные свидетельствуют о примерно одинаковых цифрах распространенности нарушений письменной речи в мире: около 15–20 % людей сталкиваются с трудностями в обучении, у них наблюдаются дисграфия, дислексия, дискалькулия, все это приводит к проблеме становления учебных навыков, а также эмоциональным, социальным и поведенческим отклонениям [5; 9; 16; 18; 33]. Причем в странах, где используются иероглифические системы письма, таких как Китай и Япония, дисграфия и дислексия встречаются гораздо реже, примерно у 5 % населения, что связано с необходимостью зрительного запоминания иероглифов [32], а не сложного механизма перевода фонемы в графему [16].

На уровне государственной политики Российской Федерации осуществляется поддержка русского языка, подчеркивается

importance of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Karakulova, E. V., Koneva, E. A., Koneva, N. A., Obukhova, N. V. (2025). The Integrative Approach to Teaching Russian to Younger Students with Writing Disorders. *Special Education*, 1(77), pp. 5-24. (In Russ.)

важность формирования программ общего образования по учебному предмету «Русский язык», освоение которого тесно связано с особыми образовательными потребностями обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Перед системой образования ставятся задачи своевременного выявления особых образовательных потребностей обучающихся данной категории, в письме Минпросвещения РФ от 10 апреля 2020 № 07-2627 «О направлении методического пособия» подчеркивается необходимость организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма. Безусловно, устранение дисграфии и дислексии входит в компетенции учителей-логопедов, но многие обучающиеся с нарушениями письменной речи не имеют статус ОВЗ и логопедическую помощь не получают, несмотря на то, что нуждаются

в психолого-педагогическом сопровождении и коррекционной работе.

О педагогической интеграции и больших возможностях для реализации связи русского языка с другими предметами, особенно филологического цикла, писали А. В. Коренева, О. В. Саватеева, А. П. Салищева. Авторами описаны метапредметные связи русского языка с иностранными языками, математикой, дисциплинами естественно-научного цикла, историей [12]. Понимая под педагогической интеграцией «создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса нескольких разделов подготовки учащихся» [3, с. 18], видим возможность интеграции в процесс освоения учебного предмета «Русский язык» коррекционно-развивающих задач, направленных на профилактику и коррекцию дисграфии у обучающихся.

Материалы и методы исследования

Целью исследования являлось определение возможности интегрировать в процесс преподавания русского языка методы и приемы профилактики и коррекции нарушений письма у обучающихся посредством решения следующих задач:

1) выделения дисграфических ошибок у обучающихся начальных классов общеобразовательной школы;

2) анализа содержания рабочих программ учебного предмета «Русский язык» для 1–4 классов начального общего образования;

3) изучения и систематизации методических материалов по профилактике и коррекции нарушений письма у обучающихся;

4) представления педагогам начальных классов общеобразовательных школ методических рекомендаций по профилактике и устранению дисграфических ошибок на уроках русского языка.

В исследовании применялся метод констатирующего эксперимента, направленный на выявление типичных дисграфических ошибок у обучающихся; сравнительно-сопоставительное изучение и обобщение данных о типологии ошибок письма; теоретическое изучение содержательного аспекта программ по учебному предмету «Русский язык» и систематизация существующих методов развития и коррекции дефицитных высших психических функций и компонентов речевой системы обучающихся с нарушениями письма на уроках русского языка.

Результаты и обсуждение

Проведенное в период с 2022 по 2024 г. в общеобразовательных учреждениях г. Екатерин-

бурга исследование показало наличие большого числа младших школьников с дисграфией. В эксперименте приняли участие 92 ученика вторых классов, 242 — третьих и 137 — четвертых. Скрининг-диагностика осуществлялась с использованием диктанта «Ночь в лесу» [27] в конце 3-й четверти.

Результаты анализа письма по слуху выявили 25 % обучающихся-

ся, допустивших более 3 дисграфических ошибок, связанных с трудностями усвоения фонетического принципа письма. Первоклассники в диагностике не участвовали, так как они находились на этапе формирования навыков письма. Типы дисграфических ошибок младших школьников 2–4 классов представлены в таблице.

Таблица

Дисграфические ошибки в диктантах у обучающихся 2–4 классов общеобразовательной школы

Типы ошибок		Количество обучающихся		
		% обуч-ся 2-х классов, допустивших дисграфические ошибки (из 92)	% обуч-ся 3-х классов, допустивших дисграфические ошибки (из 242)	% обуч-ся 4-х классов, допустивших дисграфические ошибки (из 137)
Ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха (первичного или вторичного характера)	Обозначение твердости-мягкости с помощью гласных	15 %	3 %	0 %
	Обозначение твердости-мягкости с помощью ь	9 %	3 %	7 %
	Звонкость-глухость	10 %	5 %	5 %
	Разделительный ь	17 %	3 %	3 %
	Смешение шипящих	4 %	3 %	1 %
	Смешение свистящих — шипящих	1 %	0 %	0 %
	Расщепление и смешение аффрикат	5 %	7 %	5 %

Ошибки, связанные с недоразвитием языкового анализа и синтеза	На уровне буквы, слога			
	Пропуск/вставка, перестановки гласного/согласного	13 %	12 %	14 %
Пропуски, вставки, перестановки слогов	9 %	5 %	6 %	
На уровне слова и предложения				
Слитное/раздельное написание слов	3 %	2 %	7 %	
Пропуски и вставки слов	5 %	5 %	6 %	
Предлоги-приставки	5 %	2 %	1 %	
Обозначение границ предложений	14 %	5 %	3 %	
Оптико-кинетико-пространственные ошибки	Кинетически сходные буквы (о-а, б-д, и-у, п-т, л-м, х-ж, и-ш, л-я, а-д)	4 %	3 %	4 %
	Оптически сходные буквы (с-е, о-с, у-д-з, л-и, м-ш, в-д)	4 %	2 %	2 %
	Зеркальное написание букв	3 %	1 %	0 %

Наибольшее количество ошибок у обучающихся 2-х классов было связано с *несформированностью фонематического слуха*, трудностями дифференциации близких по акустико-артикуляционным признакам звуков. Значительную сложность для них представляет обозначение мягкости согласных на письме. В работах школьников наблюдались такие типичные ошибки: побрел — «поброл», деревню — «деревну», собрались — «собралис», только — «толко». Они часто возникают в результате нарушения дифференциации твердых и мягких согласных и

незаконченного процесса овладения способами обозначения твердости-мягкости на письме [5; 22; 23; 27; 28; 31]. Динамика проявления данных ошибок это доказывает: в 3-м и 4-м классах их количество уменьшилось в 3 раза.

На втором месте были ошибки в написании слов с разделительным ь: ночью — «ночью», деревня — «деревья».

Нарушения дифференциации звонких и глухих звуков наблюдались у 10 % второклассников и 5 % учеников 3-х и 4-х классов. Например, дети писали вместо «побрел» — «попрел», «снеж-

ный» — «*знежный*», «зайцы» — «*сайцы*», «волк» — «*волг*». Сложности различения аффрикат и их расщепление, смешение свистящих и шипящих звуков встречались реже, выражались в таких ошибках, как «лисица» — «*лисится*», «*лиситца*», «*лишится*», «тишина» — «*чишина*», «умчалась» — «*умчались*». Отметим, что среди обучающихся 3-х и 4-х классов данные ошибки оставались часто встречающимися.

Проблемы буквенного обозначения на письме звуков из группы свистящих и шипящих, а также расщепление и смешение аффрикат обусловлены сходством данных звуков по артикуляторным признакам и нечетким, пролонгированным проговариванием слов со звуками [ц] и [ч].

Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявлялось у второклассников в пропусках букв и слогов: «опушке» — «*опшки*», «ветки» — «*втки*», «только» — «*тольк*», «легкий» — «*лехкй*», раздельном написании частей одного слова: «леса» — «*ле са*», «испугались» — «*и стугались*». Пропуски, вставки, перестановки букв и слогов являются самыми распространенными ошибками у младших школьников. В диктанте обучающихся третьих классов они оставались ведущими, что связано с несформированным анализом звуко-слового состава слова. Помимо

этого, такие ошибки часто обусловлены недоразвитием сукцессивных процессов, недостаточностью вербальной памяти и трудностями регуляторного характера [2; 4; 6; 11].

Написание предлогов и приставок вызывало наибольшие затруднения у второклассников. Так, в работах встречались пропуски и слитное написание предлогов со словом, например: «побрел к деревни» — «*селовой*», «на опушке» — «*наопушке*», «из леса» — «*излеса*»; раздельное написание приставок: «вылезла» — «*вы лезла*», «испугались» — «*ис пугались*». Такие нарушения обусловлены несформированностью пространственных представлений и недоразвитием лексико-грамматической стороны речи [2; 4; 6; 13; 26; 28]. Письменные работы младших школьников показали проблемы в усвоении правила обозначения границ предложения на письме (14 % второклассников), более 5 % детей пропускали в предложении слова.

Оптико-кинетико-пространственные нарушения отражались на уровне написания букв: обучающиеся смешивали сходные по написанию графемы, например: «чашу» — «*чаиу*», «кругом» — «*кригом*», небольшая часть учеников 2-х и 3-х классов писала буквы зеркально. Смешение букв по кинетическому сходству оста-

валось стабильным у младших школьников на всем периоде освоения начального общего образования. По данным ряда авторов, такие ошибки к 4-му классу являются достаточно распространенными [5; 9; 10; 27], что подтверждается и нашими данными.

Регуляторные ошибки, связанные с дефицитностью третьего блока мозга, ответственного за программирование, регуляцию и контроль протекания психической деятельности, проявлялись в таких ошибках, как «ветке» — «ветки». Процесс самоконтроля на письме истощается у обучающихся 4-х классов, что приводит к увеличению количества случайных ошибок, кроме того, такая тенденция обусловлена увеличением темпа письма и более сложным речевым материалом.

Систематизация типичных дисграфических ошибок у младших школьников позволила выделить основные подходы к их профилактике и устранению, обосновать необходимость включения в структуру уроков русского языка коррекционных приемов, дидактических игр и упражнений.

Методические рекомендации

Методологические подходы к работе по профилактике и коррекции ошибок, связанных с недоразвитием фонематического слуха (первичного или вторично-

го характера), описаны целым рядом авторов: О. В. Величенко-вой, Т. Г. Визель, М. Н. Русецкой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, З. А. Репиной, И. Н. Садовниковой и другими. Известно, что уже к концу второго года жизни нормотипичные дети на слух дифференцируют все звуки родного языка и это дает возможность развития речевой системы в целом [29].

Важнейшим условием развития фонематического слуха является взаимодействие речедвигательного и речеслухового анализаторов; подробный анализ исследований по данной проблеме был проведен З. А. Репиной [24]. Автор подчеркивает, что «специфические замены букв, соответствующих гласным и согласным звукам, преодолевались путем развития фонологических представлений в движениях артикуляции и формирования смысло-различительной роли гласных и согласных звуков» [23, с. 128]. В современной школе ведущим методом обучения грамоте является аналитико-синтетический, который основывается на различении первоклассниками всех фонем родного языка на слух. Поэтому так важно, чтобы у обучающихся уже в период подготовки к обучению грамоте в дошкольном возрасте было сформировано правильное звукопроизношение и четкое различение всех фонем, близких по

артикуляторным и акустическим признакам.

В период обучения грамоте учителя проводят работу по развитию фонематического слуха, умению различать звуки речи в речевом потоке, выделять звуки из слогов и слов [1; 17]. В программе 1 класса на изучение тем, связанных со звуками речи, отводится более 30 часов, во 2-м классе — более 22 часов, в 3-м и 4-м классах примерно по 10 часов за весь период обучения. Так как программа рассчитана на хорошо подготовленных обучающихся, младшим школьникам с несформированностью фонематического слуха и восприятия данного количества времени может быть недостаточно.

Повысить эффективность работы по формированию фонематических процессов можно за счет устранения дефицитности на коррекционных часах и реализации на уроках специфических приемов при знакомстве со звуками и буквами в период обучения грамоте:

- уделять большое внимание связи звука и буквы (игра «На что похожа буква?», в которой название картинки со зрительным образом буквы начинается на соответствующий ей звук, например: О — обруч, Ш — шарф, С — сыр, З — змея);

- при знакомстве с буквой обучать выделению звука в рече-

вом потоке (упражнения «Поймай звук», «Покажи букву, когда услышишь звук», «Помести картинку, в названии которой есть определенный звук, под нужной буквой»; «Слышишь звук — пиши соответствующую букву»);

- использовать настольные зеркала при знакомстве со звуками, акцентируя внимание обучающихся на работу органов артикуляции;

- анализировать артикуляцию звука с применением тактильно-вибрационного контроля для усиления понимания особенностей произношения звонких и глухих согласных;

- уделять достаточное внимание характеристике звука при обучении букве, работать с карточками с визуальной характеристикой звука;

- при определении ударения использовать телесно ориентированные техники для определения места ударного слога в слове (хлопки, прыжки и др.), а также прием «Позови» («собака — собака — собАка»);

- во время изучения йотированных букв давать варианты чтения с буквами І (а, о, у, э, ы) и ІІ ряда (я, ё, ю, е, и) парами, делая акцент на звучании предыдущего согласного, с выделением цветом твердых и мягких звуков в графических схемах;

- после формирования навыка различения твердых и мяг-

ких звуков на слух длительное время отрабатывать на письме два способа обозначения мягкости согласных на письме с использованием следующего алгоритма:

1. Наблюдать в сравнении артикуляцию гласных I и II ряда (а-я, о-ё, у-ю, э-у, ы-и), анализируя речедвигательные и слуховые ощущения с опорой на зрительное восприятие, а затем без него.
2. Читать прямые слоги, затем слова, попарно с гласными I и II ряда.
3. Упражняться в слухо-произносительной дифференциации твердых и мягких согласных в слогах с гласными I и II ряда, в словах с данными слогами.
4. Использовать диктант слогов, слов и предложений с предварительным составлением графической схемы.

Овладение вторым способом обозначения мягкости согласных посредством буквы *ь* осуществляется через работу со словами, с опорой на их семантику и написание слова после анализа его звучания (кон — конь, стал — сталь, мел — мель, угол — уголь, кони — конь, лошади — лошадь и другие). С отработанными словами составляются и записыва-

ются словосочетания и предложения.

Во втором классе по программе проходит тема «Разделительный мягкий знак», на изучение которой выделяется несколько часов. Для детей эта тема очень сложна в усвоении. С одной стороны, это орфографическое правило, а с другой — обучающиеся с речевыми нарушениями не различают соответствующие слова акустически. Поэтому рекомендуем идти от анализа семантики слов, разобрав по значению пары, например, *семья* — *семья*, *Полю* — *полью*, *Коля* — *колья*, к их фонетическому анализу и длительно отрабатывать орфограмму.

Методологические подходы к работе по профилактике и коррекции ошибок, связанных с недоразвитием языкового анализа и синтеза, широко представлены в трудах Т. Г. Визель, О. В. Величенковой, Е. В. Каракуловой, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой, И. Ю. Оглоблиной, Е. В. Мазанова, З. А. Репиной, И. А. Филатовой, Ю. Е. Розовой, И. Н. Садовниковой и других авторов.

Большинство специалистов рекомендуют начинать формирование представлений о единицах языка и речи на подготовительном этапе обучения грамоте. Работа над такими понятиями, как текст, предложение, слово, слог, звук, проходит на протяжении

всего периода освоения программы русского языка в начальной школе. Однако для предупреждения ошибок, связанных с несформированностью языковых представлений, необходимо развивать пространственные, временные и сукцессивные процессы. Эта работа будет успешнее осуществляться при выполнении представленных ниже рекомендаций.

1. Для формирования ориентировки в схеме собственного тела уместно использовать дидактические упражнения: правой рукой возьми карандаш, левой кубик; ходьба, прыжки в различных направлениях; что находится выше, что ниже; спереди — сзади; дальше — ближе и т. п.

2. Ориентировка в окружающем пространстве посредством игр: «Кто где стоит?» (по описанию местонахождения ученика дети отгадывают, о ком идет речь); «Диспетчер» (один ребенок — диспетчер, другие — пилоты, диспетчер руководит пилотами, проговаривая, куда кому лететь); «Моя комната» (обучающемуся необходимо описать расположение предметов мебели). Развитию пространственных представлений будет способствовать работа с географическими картами, пространственными схемами, написание графических диктантов.

3. Понимание и употребление предложных конструкций,

обозначающих пространственные отношения, отрабатывается с помощью наглядных средств обучения, например, требуется посмотреть на картинку и ответить: «Где мяч?», «Куда залез котенок?», «Что на шкафу, а что под столом?»; манипуляция с предметами: положи линейку под тетрадь, пенал на учебник; определить, кто на каком этаже живет, если мышка поселилась под кошкой, собака — над козой, а кошка — под козой.

4. Формирование временных представлений начинается с закрепления знаний о последовательности времен года, месяцев, дней недели, частей суток. Отрабатываются понятия: вчера, завтра, позавчера, послезавтра. Обучаем детей находить ответ на вопрос: «Что было сделано раньше?» («Дети пообедали после прогулки», «Миша поиграл в футбол до уроков в школе»). Важной составляющей работы по развитию временных представлений является обучение ориентировке в циферблате часов.

5. Развитие сукцессивных процессов будет способствовать пониманию линейной структуры речевых единиц. Предлагаем обучающимся в качестве подготовительных упражнений выкладывать различные геометрических фигур в определенной последовательности, продолжение цифрового, буквенного ряда, вос-

произведение по порядку месяцев и дней недели, повторение различных ритмических рисунков, слоговых цепочек. Потом эти навыки переносятся на языковой уровень и проводится работа по анализу структуры текста, предложения и слова. Осуществляя профилактику и коррекцию структурных аграмматизмов, учим определению границ предложения в тексте и их обозначению на письме. Работа может проводиться на основе повествовательных текстов с цепной связью (в 1-м и 2-м классах) и описательных — с параллельной (начиная с 3-го класса). Обучающимся предлагается разделить текст на части (предложения), восстановить последовательность предложений в тексте, дополнить текст и т. д. Рекомендуется визуализировать эту деятельность, использовать графические схемы текстов и предложений перед письменным выполнением заданий.

С целью устранения слитного написания слов и раздельного написания его частей применяются задания на определение границы слов в предложении, составление предложения по картинке, по заданной схеме, из ряда слов, представленных в случайном порядке. Для преодоления данных ошибок необходимо достаточно длительное время учить школьников различать предлоги и приставки, например: *отойти*

от дома, добежать до леса, въехать в гараж и др. Отметим, что в программе данные темы проходят только в 3-м классе, но дифференциация предлогов и приставок на практическом уровне в 1-м и 2-м классах позволит сформировать четкие представления о их роли в речи и быстрее освоить графические правила их написания.

С целью коррекции ошибок на пропуск или вставку лишних слов в предложении помимо вышеперечисленных приемов необходимым направлением работы будет развитие слухоречевой памяти и регуляторных функций. Эффективны следующие дидактические упражнения: «Мысленные образы» (детям предлагается к словосочетаниям, названным учителем, нарисовать рисунок, затем воспроизвести эти словосочетания); «Осознание словесного материала» (ведущий читает слова, учащиеся представляют себе качества предметов, затем припоминают слова, ориентируясь на прилагательные); «Снежный ком» (первый игрок произносит нераспространенное предложение, каждый последующий должен повторить предложение и добавить свое слово, например: *Мальчик рисует. Мальчик рисует кошку* — и т. д.). Полезны упражнения на распределение, концентрацию и увеличение объема произвольного внимания посредством корректур-

ных проб, таблицы Шульте, заданий на нахождение сходства и отличий на 2 рисунках и другие.

Работу по развитию слогового анализа и синтеза целесообразно начинать с приема отхлопывания или отстукивания слогов в слове, сопровождать послоговое произношение слова движением руки, считать количество слогов с опорой на количество гласных звуков.

Работая на уровне слова, следует начинать с простых форм анализа: выделение звука на фоне слова («Посмотри на картинку и назови слова, в которых есть заданный звук»; «Какой звук общий для всех изображенных на картинке предметов?»); отбор предметных картинок, в названии которых есть заданный звук; определение места звука в слове. Сложные формы фонематического анализа и синтеза совершенствуются посредством фонетического разбора слов, сначала с помощью графической схемы и звуковых фишек, потом фонематический анализ осуществляется с опорой на проговаривание, затем — в умственном виде. Полезно выкладывать схемы слов и слогов, формировать навыки синтеза слов из заданных букв, слогов, осуществлять преобразования и изменения слов за счет добавления, перестановки, вставки, слияния слогов, слов, букв.

Методологические подходы к работе по профилактике и кор-

рекции ошибок, связанных с недоразвитием оптико-пространственных функций и кинетической основы движений руки при письме, представлены в работах Т. В. Ахутиной, О. А. Величенковой, О. Б. Иншаковой, Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой, А. В. Семенович и других авторов.

Оптико-кинетико-пространственные составляющие письма необходимо развивать с первого класса, знакомить с гигиеническими нормами письма, осуществлять развитие графомоторных навыков, ориентировку в тетради и на школьной доске. На данном этапе используются и упражнения на совершенствование мускульной и тактильной памяти (рисование, обводка, штриховка).

При знакомстве с новой буквой, ее графическим обликом необходимо осуществлять четкую связь «графема — фонема», проговаривать звук при написании буквы. Буква подвергается поэлементному анализу, сравнению с уже изученными буквами, сопоставляется с образом схожих предметов, конструируется и переконструируется, определяются недостающие элементы, написанные буквы сравниваются с образцом. Желательно осуществлять дифференциацию графически сходных печатных и письменных букв, проводить показ с объяснением процесса написа-

ния новой буквы. На этапе упражнения в письме широко применяется списывание, послоговое списывание слов с их маркировкой пастой разного цвета, письмо под диктовку.

Начиная со 2-го класса, школьники учатся работать с информационными источниками, представленными в текстовом, графическом и звуковом виде, «читать» информацию по схеме и таблице, создавать схемы и таблицы для визуализации словесной информации [1; 17]. Форма подачи учебного материала имеет различный характер, что требует сформированности пространственных представлений.

Заключение

Результаты исследования подтверждают имеющиеся в научной литературе данные о серьезности проблемы нарушений письма среди русскоязычных обучающихся общеобразовательной школы, которые носят стойкий характер на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Значимо то, что дисграфия часто встречается у обучающихся, не имеющих статуса ОВЗ, поэтому интегративная работа педагогов по профилактике и коррекции нарушений письма является одной из первостепенных.

Анализ результатов диагностики (N = 471) обучающихся 2–4-х классов показал полиморф-

ную природу ошибок, раскрыл механизмы появления и динамику их трансформации. Первая группа ошибок связана с несформированностью фонематического слуха и восприятия, для их профилактики и устранения педагогам рекомендуется использовать дополнительную интонационную акцентуацию; визуальный и тактильно-вибрационный контроль; анализ и сопоставление речедвижительных и слуховых ощущений; опору на артикуляцию, цветовые сигнальные карточки, семантику слова.

Вторая группа ошибок обусловлена недоразвитием языкового анализа и синтеза, преодолению которых будут способствовать нейропсихологические упражнения; формирование пространственно-временных и successивных процессов, речеслуховой памяти и тщательная отработка навыков анализа и синтеза слогов, слов, предложений и текстов сначала с помощью схем, затем на основе проговаривания и только затем в умственном плане.

Третья группа ошибок соотносится с оптико-кинетико-пространственными и регуляторными нарушениями — коррекция таких ошибок реализуется через развитие произвольного внимания, кинестетики, тактильной памяти, пространственной ориентировки, конструирование и мо-

делирование букв; обучение работе с различными информационными источниками.

Применение представленного интегративного подхода в обучении русскому языку позволит осуществить своевременную профилактику и коррекцию нарушений письма специфического характера на уроках по учебному предмету «Русский язык» и снизить количество дисграфических ошибок.

Литература

1. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. — 5-е изд., стер. — Москва : Академия, 2015. — 464 с. — Текст : непосредственный.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Т. В. Ахутина. — Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств : методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессора Н. Н. Трауготт / отв. ред. М. Г. Храковская. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2001. — С. 195–211.
3. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : моногр. / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : [б. и.], 1994. — 152 с. — Текст : непосредственный.
4. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие / Т. Г. Визель. — Москва : АСТ [и др.], 2005. — 125, [1] с. — Текст : непосредственный.
5. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. — Москва : Национальный книжный центр, 2015. — 390 с. — Текст : непосредственный.
6. Величенкова, О. А. Основные подходы к развитию неречевых функций в системе коррекции дисграфии / О. А. Величенкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 3 (63). — С. 23–37. — DOI: 10.26170/1999-6993_2021_03_02. — EDN PIOASF.
7. Величенкова, О. А. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса / О. А. Величенкова, Т. В. Ахутина. — Текст : непосредственный // Центральные механизмы речи : сборник материалов IX Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт, Санкт-Петербург, 11–13 ноября 2019 года / под общ. ред. А. Н. Шеповальникова. — Санкт-Петербург : Издательство «ВВМ», 2019. — С. 27. — EDN LAMMEN.
8. Иншакова, О. Б. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии / О. Б. Иншакова, Л. И. Белякова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2016. — № 2 (42). — С. 51–65. — EDN WDNTRZ.
9. Иншакова, О. Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения / О. Б. Иншакова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2018. — № 1 (49). — С. 115–124. — DOI: 10.26170/sp18-01-10. — EDN YULHAZ.
10. Иншакова, О. Б. Несформированность письменных умений у дошкольников с нарушением речи — признак предрасположенности к трудностям овладения фонематическим принципом письма / О. Б. Иншакова. — Текст : непосредственный // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. — 2023. — № 53 (72). — С. 124–131. — EDN WYEAЕJ.

11. Каракулова, Е. В. Основные подходы к выявлению и коррекции типичных дисграфических ошибок у обучающихся общеобразовательной школы / Е. В. Каракулова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 6–18. — DOI: 10.26170/1999-6993_2023_01_01. — EDN IPEOYB.
12. Коренева, А. В. Глава 9. Использование технологии интегрированного обучения на учебных занятиях по русскому языку / А. В. Коренева, О. В. Саватеева, А. П. Салищева. — Текст : непосредственный // Вопросы образования и психологии : монография / гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары : Средства, 2022. — С. 150–160. — DOI: 10.31483/r-104030. — EDN ZHBDYZ.
13. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов-на-Дону : Феникс ; Санкт-Петербург : Союз, 2004. — 224 с. — Текст : непосредственный.
14. Логинова, Е. А. Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Логинова. — Текст : непосредственный // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция : науч. моногр. / под общей редакцией О. А. Величенковой. — Москва : ЛОГОМАГ, 2018. — С. 188–200. — EDN VNZTWI.
15. Логинова, Е. А. Предпосылки овладения детьми процессом письма / Е. А. Логинова. — Текст : непосредственный // Специальное образование : материалы XII Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 года. Том 2. — Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2016. — С. 90–95. — EDN WLTGWT.
16. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. — 83, [1] с. — Текст : непосредственный.
17. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. — 3-е изд., стер. — Москва : Академия, 2007. — Текст : непосредственный.
18. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. — Москва : ГНОМ и Д, 2006. — 128 с. — Текст : непосредственный.
19. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е. В. Мазанова. — Москва : ГНОМид, 2006. — Текст : непосредственный.
20. Мацюк, Е. А. Междисциплинарный подход к изучению дисграфии и дислексии у младших школьников в условиях цифровизации / Е. А. Мацюк. — Текст : непосредственный // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2021. — Т. 4, № 1. — С. 77–92. — DOI: 10.23947/2658-7165-2021-4-1-77-92. — EDN FLVVL3.
21. Оглоблина, И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / И. Ю. Оглоблина. — Москва : ВЛАДОС, 2015. — 64 с. — Текст : непосредственный.
22. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной ; Акад. пед. наук СССР. — Москва : Просвещение, 1968. — 367 с. — Текст : непосредственный.
23. Репина, З. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2013. — № 2 (30). — С. 119–128. — EDN QZLJCV.
24. Репина, З. А. Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов (звуко-различения и фонематического анализа) / З. А. Репина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2014. — № 3 (35). — С. 94–98. — EDN TBGDEL.
25. Репина, З. А. Формирование фонематической системы языка у детей с ринолалией : учебное пособие / З. А. Репина,

И. А. Филатова. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. — 80 с. — EDN WMFXZK. — Текст : непосредственный.

26. Розова, Ю. Е. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников : учебное пособие / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. — Москва : Редкая птица, 2017. — 304 с. — Текст : непосредственный.

27. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. — Москва : Парадигма, 2011. — 279, [1] с. — Текст : непосредственный.

28. Свободина, Н. Г. Коррекция нарушений письма: просто о сложном в вопросе дисграфии у детей / Н. Г. Свободина. — Москва : ТЦ «Сфера», 2019. — 160 с. — Текст : непосредственный.

29. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — Москва : Генезис, 2007. — 474 с. — EDN UCIVNP. — Текст : непосредственный.

30. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин. — Текст : непосредственный // Труды института психологии. — 1948. — Вып. 13. — С. 101–131.

31. Ястребова, А. В. Обучаем писать и читать без ошибок : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. — Москва : [б. и.], 2007. — 360 с. — Текст : непосредственный.

32. Dohla, D. Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from The One About the Other / D. Dohla, S. Heim. — Text : unmediated // Front. Psychol. — 2016. — <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>.

33. Grigorenko, E. L. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 Years of Science and Practice / E. L. Grigorenko, D. L. Compton, L. S. Fuchs,

R. K. Wagner, E. G. Willcutt, J. M. Fletcher. — Text : unmediated // American Psychologist. Advance online publication. — 2019. — <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000452>.

References

1. Antonova, E.S., & Bobrova, S.V. (2015). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (nachal'nye klassy)* [Methods of Teaching Russian Language (Primary Schools)] (5th edition). Moscow: Akademiya, 464 p. (In Russ.)

2. Akhutina, T.V. (2001). *Neiropsikhologicheskii podkhod k diagnostike i korrektsii trudnosti obucheniya pis'mu* [Neuropsychological Approach to Diagnostics and Correction of Difficulties in Learning to Write]. In Khrakovskaya, M.G. (Ed.), *Sovremennye podkhody k diagnostike i korrektsii rechevykh rasstroistv: metodicheskie materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii «Tsentral'nye mekhanizmy rechi», posvyashchenoi pamyati professora N. N. Traugott* (pp. 195–211). Saint Petersburg. (In Russ.)

3. Bezrukova, V.S. (1994). *Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoi teorii i praktike* [Integration Processes in Pedagogical Theory and Practice]. Ekaterinburg, 152 p. (In Russ.)

4. Vizel, T.G. (2005). *Narusheniya chteniya i pis'ma u detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [Reading and Writing Disorders in Preschool and Primary School Children]. Moscow: AST et al., 125 p. (In Russ.)

5. Velichenkova, O.A., & Rusetskaya, M.N. (2015). *Logopedicheskaya rabota po predoleniyu narushenii chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov* [Speech Therapy Work to Overcome Reading and Writing Disorders in Primary School Children]. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 390 p. (In Russ.)

6. Velichenkova, O.A. (2021). *Osnovnye podkhody k razvitiyu nerechevykh funktsii v sisteme korrektsii disgrafii* [Basic Approaches to the Development of Non-speech Functions in the System of Dysgraphia Correction]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 3(63), 23–37. DOI: [10.26170/1999-6993_2021_03_02](https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_02). EDN PIOASF. (In Russ.)

7. Velichenkova, O.A., & Akhutina, T.V. (2019). *Problema narushenii pis'ma i chteniya u detei: dannye Vserossiiskogo oprosa*

- [The Problem of Writing and Reading Disorders in Children: Data from the All-Russian Survey]. In Shepovalnikov, A.N. (Ed.), *Tsentral'nye mekhanizmy rechi: sbornik materialov IX Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati prof. N. N. Traugott, Sankt-Peterburg, 11—13 noyabrya 2019 goda* (p. 27). Saint Petersburg: Izdatel'stvo «VVM». EDN LAMMEN. (In Russ.)
8. Inshakova, O.B., & Belyakova, L.I. (2016). Znachenie psikhosomaticheskogo faktora v dinamike disgrafii [The Importance of Psychosomatic Factors in the Dynamics of Dysgraphia]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2(42), 51–65. EDN WDNTRZ. (In Russ.)
9. Inshakova, O.B. (2018). Izmenchivost' form disgrafii u shkol'nikov v period nachalnogo obucheniya [Variability of Dysgraphia Forms in Schoolchildren during Primary Education]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 1(49), 115–124. DOI: 10.26170/sp18-01-10. EDN YULHAZ. (In Russ.)
10. Inshakova, O.B. (2023). Nesformirovanost' pis'mennykh umenii u doshkol'nikov s narusheniem rechi — priznak predispozitsionnosti k trudnostyam ovladeniya fonematischeskim printsipom pis'ma [The Lack of Development of Written Language Skills in Preschoolers with Speech Impairment is a Sign of the Predisposition to Difficulties in Mastering the Phonetic Printing of Writing]. *Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki*, 53(72), 124–131. EDN WYEAJE. (In Russ.)
11. Karakulova, E.V. (2023). Osnovnye podkhody k vyyavleniyu i korrektsii tipichnykh disgraficheskikh oshibok u obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'noi shkoly [Basic Approaches to Identifying and Correcting Typical Dysgraphic Errors in Students of Comprehensive Schools]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 1(69), 6–18. DOI: 10.26170/1999-6993_2023_01_01. EDN IPEOYB. (In Russ.)
12. Koreneva, A.V., Savateeva, O.V., & Salisheva, A.P. (2022). Glava 9. Ispol'zovanie tekhnologii integrirovannogo obucheniya na uchebnykh zanyatiyakh po russkomu yazyku [Chapter 9. Using Integrated Learning Technology in Russian Language Classes]. In Murzina, Zh.V. (Ed.), *Voprosy obrazovaniya i psikhologii: monografiya* (pp. 150–160). Cheboksary: Sreda. DOI: 10.31483/r-104030. EDN ZHBDYZ. (In Russ.)
13. Lalaeva, R.I., & Venediktova, L.V. (2004). *Narushenie chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov. Diagnostika i korrektsiya* [Impaired Reading and Writing in Primary School Children. Diagnostics and Correction]. Rostov-on-Don: Feniks, Saint Petersburg: Soyuz, 224 p. (In Russ.)
14. Loginova, E.A. (2018). Narusheniya pis'ma u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Writing Disorders in Primary School Children with Mental Retardation]. In Velichenkova, O.A. (Ed.), *Narusheniya pis'ma i chteniya u detei: izuchenie i korrektsiya: nauchnaya monografiya* (pp. 188–200). Moscow: LOGOMAG. EDN VNZTWI. (In Russ.)
15. Loginova, E.A. (2016). Predposylki ovladeniya det'mi protsessom pis'ma [Prerequisites for Children to Master the Writing Process]. In *Spetsial'noe obrazovanie: materialy XII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Sankt-Peterburg, 21—22 aprelya 2016 goda* (Vol. 2, pp. 90–95). Saint Petersburg: Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A. S. Pushkina. EDN WLTGWT.
16. Luriya, A.R. (1950). *Ocherki psikhofiziologii pis'ma* [Essays on the Psychophysiology of Writing]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 83 p. (In Russ.)
17. Lvov, M.R., Goretsky, V.G., & Sosnovskaya, O.V. (2007). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh* [Methods of Teaching Russian in Primary Schools] (3rd edition). Moscow: Akademiya, 2007. (In Russ.)
18. Mazanova, E.V. (2006). *Korrektsiya disgrafii na pocheve narusheniya yazykovogo analiza i sinteza* [Correction of dysgraphia on the basis of violations of language analysis and synthesis] [Summaries of classes for speech therapists]. Moscow: GNOM and D Publishing House, 128 p. (In Russ.)

19. Mazanova, E.V. (2006). *Korreksiya opticheskoi disgrafii. Konspekty zanyatii s mladshimi shkol'nikami* [Correction of Optical Dysgraphia. Lesson Plans for Younger Students]. Moscow: GNOMiD. (In Russ.)
20. Matsyuk, E.A. (2021). Mezhdistsiplinarnyi podkhod k izucheniyu disgrafii i disleksii u mladshikh shkol'nikov v usloviyakh tsifrovizatsii [An Interdisciplinary Approach to the Study of Dysgraphia and Dyslexia in Primary School Students in the Context of Digitalization]. *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya*, 4(1), 77–92. DOI: 10.23947/2658-7165-2021-4-1-77-92. EDN FLVVLS. (In Russ.)
21. Ogloblina, I.Yu. (2015). *Logopedicheskaya tetrad' dlya korrektsii disgrafii i disleksii u mladshikh shkol'nikov* [Speech Therapy Notebook for Correction of Dysgraphia and Dyslexia in Primary School Children]. Moscow: VLADOS, 64 p. (In Russ.)
22. Levina, R.E. (Ed.). (1968). *Osnovy teorii i praktiki logopedii* [Fundamentals of the Theory and Practice of Speech Therapy]. Moscow: Prosveshchenie, 367 p. (In Russ.)
23. Repina, Z.A., & Filatova, I.A. (2020). *Formirovanie fonemicheskoi sistemy yazyka u detei s rinolaliei* [Formation of the Phonemic System of Language in Children with Rhinolalia]. Ekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 80 p. EDN WMFXZK. (In Russ.)
24. Repina, Z.A., & Filatova, I.A. (2013). Preodolenie spetsificheskikh zamen buk u shkol'nikov s dizartriei [Overcoming Specific Letter Substitutions in Schoolchildren with Dysarthria]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2(30), 119–128. EDN QZLJCV. (In Russ.)
25. Repina, Z.A. (2014). Teoreticheskie predstavleniya o roli rechevykh kinestezii dlya razvitiya fonemicheskikh protsessov (zvukorazlicheniya i fonemicheskogo analiza) [Theoretical Concepts of the Role of Speech Kinesthesia for the Development of Phonemic Processes (Sound Discrimination and Phonemic Analysis)]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 3(35), 94–98. EDN TBGDEL. (In Russ.)
26. Rozova, Yu.E., & Korobchenko, T.V. (2017). *Preodolenie disgrafii na pochte narusheniya yazykovogo analiza i sinteza u shkol'nikov* [Overcoming Dysgraphia Due to Impaired Language Analysis and Synthesis in Schoolchildren]. Moscow: Redaktsiya pitsa, 304 p. (In Russ.)
27. Sadovnikova, I.N. (2011). *Disgrafiya, disleksiya: tekhnologiya preodoleniya* [Dysgraphia, Dyslexia: Technology of Overcoming]. Moscow: Paradigma, 279 p. (In Russ.)
28. Svobodina, N.G. (2019). *Korreksiya narushenii pis'ma: Prosto o slozhnom voprose disgrafii u detei* [Correction of Writing Disorders: Simply about the Complex Issue of Dysgraphia in Children]. Moscow: TTs "Sfera", 160 p. (In Russ.)
29. Semenov, A.V. (2007). *Neiropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza* [Neuropsychological Correction in Childhood. Method of Substitutive Ontogenesis]. Moscow: Genezis, 474 p. EDN UCIVNP. (In Russ.)
30. Shvachkin, N.Kh. (1948). Razvitie fonemicheskogo vospriyatiya rechi v rannem vozraste [Development of Phonemic Perception of Speech at an Early Age]. *Trudy instituta psikhologii*, 13, 101–131. (In Russ.)
31. Yastrebova, A.V., & Bessonova, T.P. (2007). *Obuchaem pisat' i chitat' bez oshibok* [We teach writing and reading without mistakes] [A set of exercises for the work of speech therapists with younger schoolchildren on the prevention and correction of reading and writing deficiencies]. Moscow, 360 p. (In Russ.)
32. Dohla, D., & Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from The One About the Other. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>.
33. Grigorenko, E.L., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Wagner, R.K., Willcutt, E.G., & Fletcher, J.M. (2019). Understanding, Educating, and Supporting Children with Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. In *American Psychologist. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000452>.

Татьяна Вячеславовна Кошечкина

Tat'yana V. Koshechkina

**СПЕЦИФИКА
ОБСЛЕДОВАНИЯ
ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ**

**THE SPECIFICITY
OF EXAMINATION
OF THE TEXTUAL ACTIVITY
OF STUDENTS WITH SEVERE
SPEECH DISORDERS
IN THE CONTEXT
OF READING LITERACY
EVALUATION**

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва, Россия, koshechkina@ikp.email, SPIN-код: 6964-0339

Institute of Special Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, koshechkina@ikp.email, SPIN code: 6964-0339

Аннотация. В статье описаны проблемы анализа структуры нарушения текстовой деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в контексте пересечения содержания понятий «функциональная читательская грамотность» и «текстовая деятельность». Определена значимость учета понятия «функциональная читательская грамотность» в концептосфере современного российского образования. Значимость понятия «читательская грамотность» в современной науке и значительный объем практико-ориентированных исследований, направленных на оценку читательской грамотности как объекта развития в ходе педагогической деятельности, создают условия для расширения планируемых задач образовательной деятельности на всех уровнях образования. В перспективе вероятна реализация и попыток стандартизирован-

Abstract. The article describes the problems of analyzing the structure of the textual disability of students with severe speech disorders in the context of the intersection of the concepts of “functional reading literacy” and “textual activity”. It highlights the importance of taking into account the concept of “functional reading literacy” in the conceptosphere of modern Russian education. The importance of the concept of “reading literacy” in modern science and a significant amount of practice-oriented research aimed at evaluating reading literacy as an object of development in the course of pedagogical activity create conditions for expanding the planned tasks of educational activity at all levels of education. In the future, attempts to standardize the evaluation and development of reading literacy of students with disabilities, including students with severe speech disorders, are likely to be

© Кошечкина Т. В., 2025

ной оценки и развития читательской грамотности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Кратко описаны основные проблемы, лежащие в основе трудностей оценки и формирования читательской грамотности и текстовой деятельности, обусловленные объективными проблемами речевого развития. Указан ряд условий, в рамках которых возможно дифференцировать проблемы, обусловленные нарушением речи, и специфику сформированной текстовой деятельности как объекта развития. На основе выделенных условий определены критерии отбора и адаптации дидактического материала, используемого в рамках оценки, формирования и развития текстовой деятельности.

Ключевые слова: логопедия, речевые нарушения, дети с нарушениями речи, ТНР, тяжелые нарушения речи, читательская грамотность, функциональная грамотность, читательская деятельность, чтение детей, текстовая деятельность, оценка читательской грамотности, формирование текстовой деятельности, развитие текстовой деятельности.

Информация об авторе: Кошечкина Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, федер. гос. бюдж. науч. учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», адрес: 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1, email: koshechkina@ikp.email.

Для цитирования: Кошечкина, Т. В. Специфика обследования текстовой деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в контексте оценки читательской грамотности / Т. В. Кошечкина. —

realized. The study briefly describes the main problems underlying the difficulties of evaluating and shaping reading literacy and textual activity caused by objective problems of speech development. A number of conditions are indicated within which it is possible to differentiate the problems caused by the speech disorder and the specificity of the formed textual activity as an object of development. Based on the identified conditions, the study formulates the criteria for the selection and adaptation of didactic material used in the course of evaluation, formation and development of textual activity.

Keywords: logopedics, speech disorders, children with speech disorders, severe speech disorders, SSD, reading literacy, functional literacy, reading, children's reading, textual activity, reading literacy evaluation, textual activity formation, development of textual activity.

Author's information: Koshechkina Tat'yana Vyacheslavovna, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher, Institute of Special Pedagogy of the Russian Academy of Education, Russia, Moscow.

For citation: Koshechkina, T. V. (2025). The Specificity of Examination of the Textual Activity of Students with Severe Speech Disorders in the Context of Reading Literacy Evaluation. *Special Education, 1(77)*, pp. 25-36. (In Russ.).

В современных исследованиях, относящихся к изучению результатов образования и способов их достижения, значительно расширилось содержание понятия «грамотность». Это связано с внедрением в область теории и практики образовательной деятельности понятия «функциональная грамотность». Интерес к теме функциональной читательской грамотности продиктован как изменениями в образовательной политике Российской Федерации, так и последовавшими за ними исследованиями, конкретизирующими данное понятие, его значимость для образовательного процесса, успешности личностного и познавательного развития обучающихся [3; 4; 12; 11; 13; 14; 16].

Актуальность данного понятия и исследований, связанных с ним, определяется как изменениями социально-коммуникативного развития молодежи и детей в Российской Федерации, так и влиянием данных изменений на социально-экономическое развитие страны. Концепция оценки, формирования и развития функциональной читательской грамотности особенно значима для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР). Актуальность данной темы связана со специфическими усло-

виями образования данной категории: обучающиеся указанной нозологии осваивают содержание образовательных программ на основе изначально дефицитарных речевых механизмов. Многочисленные исследования доказали, что структура нарушений обучающихся с ТНР не ограничивается участием только речевых трудностей, но включает и особенности психологического развития, обусловленные как нарушениями речи, так и особенностями коммуникативной и познавательной деятельности обучающегося в условиях семьи и образовательной организации. Специфика читательской деятельности обучающихся с ТНР изначально обусловлена нарушениями устной речи, в том числе артикуляционными, фонематическими нарушениями, неполноценностью лексико-грамматического строя речи, формирующейся и развивающейся текстовой деятельности [1; 2; 7; 11; 13]. Таким образом, технический навык чтения и опыт читательской деятельности обучающихся с ТНР изначально формируется на неполноценных предпосылках, следовательно, может быть эффективным только в условиях компенсаторного и коррекционного обучения. Даже в тех случаях,

когда проблемы в чтении обучающегося с ТНР не связаны с нарушением формирования технического навыка (чтения самого по себе), специфика лексико-грамматических нарушений и нарушений текстовой деятельности обуславливает препятствия для эффективного формирования читательской грамотности.

Определение читательской грамотности у различных авторов интерпретируется по-разному, так, Г. А. Цукерман приводит определение читательской грамотности как владения инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста: «Читательская грамотность — это способность понимать и использовать разнообразные формы письменной речи, которые востребованы обществом и/или ценны для индивида» [17]. На письменных текстах сосредоточено и семантическое содержание определения в исследовании PISA: «Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности участвовать в социальной жизни» [18].

Ограничение содержания понятия «читательская грамотность» только письменными фор-

мами текста определяет необходимость отсрочки начала работы по данному направлению, поскольку способность к восприятию и созданию письменного текста у обучающихся с ТНР формируется постепенно и в более поздние сроки. Своевременное, по возможности максимально раннее получение логопедической и, при необходимости, психологической помощи в соответствии с выявленным нарушением является одной из основных особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР. Отсрочка начала коррекционно-развивающей работы (в связи с недоступностью обучающимся самостоятельного восприятия письменных текстов и их создания) вступает в противоречие с особыми образовательными потребностями обучающихся. Следовательно, одним из значимых факторов успешного формирования и развития читательской грамотности обучающихся с ТНР является использование наиболее доступных им текстов, в том числе в устной форме, а также мультимодальных (несплошных) текстов, описание которых представлено ниже. Исходя из того, что для формирования и развития читательской грамотности приоритетным аспектом является восприятие и интерпретация различных текстов, можно говорить о приоритетной значимости тек-

стовой деятельности в структуре читательской грамотности обучающихся с ТНР.

У данного контингента обучающихся многими авторами отмечаются специфические трудности усвоения смысловой структуры текста, причем эти трудности проявляются уже на этапе дошкольного образования при взаимодействии детей с устными текстами. Данный факт позволяет говорить о необходимости пропедевтического воздействия, одной из задач которого должно стать целенаправленное формирование навыков работы с текстом на предметно-денотативном, лингвистическом и деятельностно-рефлексивном уровнях. Одним из средств формирования навыков текстовой деятельности может выступать специальный текст. В методической литературе текст рассматривают как средство эффективного овладения учащимися с нарушениями речи учебным материалом по различным предметам (учебные тексты) [15], как одно из средств коррекции нарушений устной речи (специальные тексты) [9]. Также особым образом организованные тексты используются в работе по формированию у детей с ОВЗ приемов анализа смыслового содержания (Е. Л. Гончарова, 1997, 2007, 2009), в том числе и с помощью специализированных компьютерных программ [10]. Под-

робное описание структуры текстовой деятельности и специфических трудностей в этой области у детей с ТНР предлагает Г. В. Бабина [2]. Таким образом, анализ научной и методической литературы позволил выделить направление исследований в области текстовой деятельности, как связанной с письменными текстами и чтением, так и опирающейся на устный текст в рамках повседневной коммуникативной и бытовой деятельности обучающихся.

В исследованиях, описывающих специальные условия образования обучающихся с ТНР [5], значительное внимание отводится применению наглядных методов. Метод наглядности призван визуализировать скрытые от обучающегося с ТНР лингвистические явления и закономерности и предполагает использование различных внешних опор в виде схем, условных обозначений. Основным условием при отборе средств наглядности является облегчение процесса ориентации учеников с ТНР в лингвистических явлениях, подкрепление эффективных стратегий текстовой деятельности. По нашему предположению, использование мультимодальной наглядности с учетом особенностей речевой и учебно-познавательной деятельности обучающихся с ТНР также является значимым фактором, способным повысить эффективность форми-

рования и развития читательской грамотности обучающихся с ТНР.

В содержании мониторинга читательской грамотности Института стратегии развития образования РАО предложены базовые критерии классификации текстов, на основании которых строилась концепция исследования и оценки читательской грамотности в 2018 году [12].

В связи с включением визуальных изображений тексты можно разделить на сплошные (без таких изображений), несплошные (включающие визуальные ряды, необходимые для понимания текста, с большей или меньшей степенью слияния с текстом). Исследования в области оценки читательской грамотности ФГБНУ ИСРО [4; 6; 12] позволяют нам говорить о том, что в данной области допустимо использование несплошных мультимодальных текстов, что позволяет преодолеть следующие противоречия:

- между необходимостью максимально раннего начала коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ТНР и объективной их неспособностью к восприятию и созданию сплошных письменных текстов на начальных этапах обучения;

- между необходимостью применения средств наглядности для формализации и закрепления лингвистического и семантического материала различной слож-

ности и ограничением включенных в определение читательской деятельности текстов как средств воздействия и оценки.

Анализ моделей и средств оценки функциональной читательской грамотности показал, что специфика проверяемых умений и сами средства проверки затрагивают весь спектр компонентов учебной деятельности: мотивационный, познавательный, область лингвистической компетенции обучающихся, рефлексивный компонент. Аналогичный подход необходим и в оценке текстовой деятельности. При этом очевидно, что изначальная несформированность каждого компонента текстовой деятельности в устной речи будет обуславливать необходимость компенсации их в речи письменной. Также очевидной является необходимость конкретизации проблем текстовой деятельности обучающихся в части изучения влияния факторов, осложняющих выполнение тестовых заданий (какой текст воспринимается проще, какой сложнее, влияет ли верстка текста или шрифт на восприятие, владеет ли обучающийся стратегией работы с текстом определенного типа и т. д.). Данное направление оценки текстовой деятельности исключительно важно для верификации средств проверки (позволяет ли средство выявить только затруднение или

и его причину тоже) и определения перспектив и направлений развития в области текстовой деятельности и, шире, функциональной читательской грамотности обучающихся с ТНР на различных уровнях образования.

Учитывая структуру нарушения устной и письменной речи обучающихся с ТНР, актуальным и необходимым условием оценки функциональной читательской грамотности является структурирование или адаптация заданий. Такая адаптация призвана в максимальной степени исключить влияние нарушенных компонентов речевого развития на обследуемые параметры — компенсация проблем доступа к информации вследствие объективных нарушений чтения, замена формы репрезентации текста (письменной на устную или мультимодальный текст) и другие условия.

На основании теоретического анализа теоретических и методических исследований были сформулированы возможные направления адаптации принципов и подходов к оценке текстовой деятельности обучающихся с ТНР с позиций особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР.

1. Формирование читательской грамотности в рамках школьного обучения рассматривается как работа с печатным или электронным письменным тек-

стом. Учитывая трудности в овладении как письменной, так и устной речью у детей с ТНР, необходимо создать условия, обеспечивающие доступ детей к работе с текстами в принципе (например, доступ к аудиотекстам или иммерсивному чтению при значительном нарушении чтения). Формирование базовых умений в рамках текстовой деятельности можно и нужно начинать с работы с устными текстами, предлагая задания, направленные на формирование умений объединять информацию, уже известную ребенку, и делать из нее выводы, в том числе на уровне межпредметных связей.

2. Упрощение текстов, используемых для формирования умений в рамках функциональной читательской грамотности в лексико-грамматическом плане в соответствии с речевыми возможностями обучающихся. Необходимо учитывать, что сложность текста повышает количество времени и усилий, необходимых для его прочтения, поэтому на начальных этапах работы необходимо предлагать детям адаптированные тексты.

3. Переход к более сложным текстам для детей с ТНР, как правило, связан с необходимостью уточнения значения незнакомых слов и синтаксических конструкций, в которых содержится основная информация. При этом

текст может содержать и информацию, излишнюю для выполнения отдельных заданий. Следовательно, необходимо формировать у детей разнообразные алгоритмы работы с текстами различных типов.

4. В качестве опоры для разработки заданий по оценке и формированию текстовой деятельности рекомендован дидактический конструктор учебных заданий [7].

5. Работа по формированию и развитию текстовой деятельности может быть выстроена как от текста к задаче (применению информации текста), так и от задачи к тексту. Во втором случае педагог организует ситуации в учебной и внеучебной деятельности, которые обеспечиваются текстовым материалом, доступным детям в соответствии со структурой речевых возможностей, представленных в виде текстов различных типов. Значимым условием применения такого алгоритма формирования умений в рамках текстовой деятельности является осведомленность родителей (законных представителей) детей о целях предложенной педагогической ситуации (задания), его значении для развития способностей обучающихся.

Описанные принципы адаптации процессов оценки, формирования и развития текстовой деятельности обучающихся с ТНР определяют необходимость кон-

кретизации методических требований к дидактическому обеспечению данных процессов. Опишем кратко критерии отбора и подготовки дидактических материалов для оценки и формирования текстовой деятельности с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР.

1. Принцип соотношения сложности текста и задания: сложность задания обратно пропорциональна сложности текста, т. е. чем сложнее текст, тем проще, конкретнее и доступнее для ребенка должно быть задание, в том числе в плане его привычности. Чем проще текст, тем сложнее могут предлагаться задания.

2. Тексты, предназначенные для работы, первично изучаются с ребенком в той же модальности, в которой предлагаются для самостоятельной работы. Текст в другой модальности (печатный или электронный текст, видеоматериалы, аудиоформат, гипертекст, гипермедиатекст) может быть предложен как дополнительный материал для сопоставления информации. Конструирование текстового задания предполагает построение нового задания на использование информации изученного текста (репродуктивное или конструктивное задание).

3. Для сопоставления информации могут предлагаться тексты различных модальностей, как соответствующие друг другу по

содержанию информации, так и содержащие противоречивую информацию. Вариантом задания на сопоставление информации могут быть тексты, представленные в различных модальностях.

4. Каждое задание, предлагаемое детям, должно содержать критерии проверки, связанные с текстовыми умениями. Оцениваются умения, которые были детьми усвоены в ходе учебной деятельности. Недопустимо оценивание тех умений или приемов, которые не были включены в образовательную деятельность, даже если эти приемы спонтанно сформировались у части детей.

5. Включение различных типов текстов в оценочные материалы для обучающихся с ТНР возможно только при условии знакомого детям и отработанного в ходе образовательной деятельности алгоритма работы с каждым включаемым в оценку типом текста.

6. С учетом психофизиологических и речевых затруднений обучающихся с ТНР необходимо предусматривать возможность сокращения временных затрат и объемов работы в ходе оценочных процедур путем организации целенаправленной текстовой деятельности — постановки задания, доступного обучающимся для понимания с учетом их речевых возможностей, в том числе выбора формы предъявления задания

(письменный текст, записанный аудиотекст, прочтение задания педагогом и другие варианты) или предоставления нескольких форм и исследования текста, направленного не на полное понимание смысла, а на выполнение задания.

При оценке функциональной читательской грамотности обучающихся с ТНР необходимо вести не только учет соответствия ответов обучающихся эталонным, но и проводить фиксацию алгоритмов читательской деятельности. При этом возможно выделение неэффективных стратегий, которые могут обуславливать проблемы текстовой деятельности и низкие результаты в рамках оценки читательской грамотности: внимательное чтение, но без проверки понимания значения незнакомых слов, фраз; отсутствие уточнения правильности выполнения; заучивание текста. Изучение алгоритмов текстовой деятельности позволяет обосновать имеющиеся проблемы и исключить гипердиагностику низкого уровня читательской грамотности.

Литература

1. Алтухова, Т. А. Преодоление трудностей формирования чтения у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Т. А. Алтухова, Е. Н. Российская. — Текст : непосредственный // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция : науч. моногр. / под общ. ред. О. А. Величенко

вой. — Москва : Логомаг, 2018. — С. 274–287. — EDN YPZTBJ.

2. Бабина, Г. В. Формирование когнитивных механизмов текстовой деятельности у учащихся с дислексией: теоретический и методический аспекты / Г. В. Бабина. — Текст : непосредственный // Вопросы логопедии: традиции и перспективные решения. К 120-летию С. С. Ляпидевского. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2023. — С. 62–78. — EDN OLPKVG.

3. Басюк, В. С. Формирование функциональной грамотности обучающихся — важный аспект достижения личностных результатов образования / В. С. Басюк. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2021. — Т. 1. — № 6.

4. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — Москва : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с. — Текст : непосредственный.

5. Ворошилова, Е. Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи / Е. Л. Ворошилова, О. Е. Грибова, А. Ю. Дымкова, А. А. Константинова, Т. В. Кошечкина, О. В. Шичанина. — Москва : [б. и.], 2020 — URL: <https://ikprg.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-8/> (дата обращения: 05.03.2025). — Текст : электронный

6. Гостева, Ю. Н. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю. Н. Гостева, Г. А. Сидорова, М. И. Кузнецова, Л. А. Рябинина, Т. Ю. Чабан. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1 (61). — № 4.

7. Емельянова, И. Д. Развитие читательских компетенций у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / И. Д. Емельянова. — Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2022. — № 4 (297). — С. 39–47. — DOI 10.47438/2309-7078_2022_4_39.

8. Кошечкина, Т. В. Реализация межпредметного подхода при формировании текстовой деятельности как общеучебного умения / Т. В. Кошечкина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 74-2. — С. 152–159.

9. Крылова, Н. Л. Использование текстов для первоначального чтения в специальном обучении детей с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук / Крылова Н. Л. — Москва, 1971. — 213 с. — Текст : непосредственный.

10. Кукушкина, О. И. «Календарь» — специализированная компьютерная коррекционно-диагностическая среда для дошкольников и младших школьников / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1997. — № 4. — С. 48–55.

11. Любимов, М. Л. Модель психолого-педагогической диагностики интегративных компонентов функциональной грамотности у детей с нарушениями слуха и речи / М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, И. А. Филатова, М. О. Захарова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 4. — С. 142–147.

12. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г. С. Ковалевой. — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 360 с. — Текст : непосредственный.

13. Подлесная, М. А. Проблемы формирования предпосылок к овладению функциональной грамотностью детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования / М. А. Подлесная. — Текст : непосредственный // Вестник образовательного кон-

сорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. — 2022. — № 21. — С. 49–51.

14. Сметанникова, Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н. Н. Сметанникова. — Текст : непосредственный // Библиотекосведение. — 2017. — Т. 66, № 1. — С. 41–48. — EDN YKHJZT.

15. Тишина, Л. А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом: на уроках природоведения : дис. ... канд. пед. наук / Тишина Л. А. — Москва, 2005. — 196 с. — Текст : непосредственный.

16. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с. — Текст : непосредственный.

17. Цукерман, Г. А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова. — Текст : непосредственный // Вопросы образования. — 2018. — № 1. — С. 58–78. — DOI 10.17323/1814-9545-2018-1-58-78. — EDN XNFQWD.

18. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. — Paris : OECD Publishing, 2019. — Text : unmediated.

References

1. Altukhova, T.A., & Rossiyskaya, E.N. (2018). Preodolenie trudnostey formirovaniya chteniya u obuchayushchikhsya mladshogo shkol'nogo vozrasta s tyazhelymi narusheniyami rechi [Overcoming the difficulties of developing reading skills in primary school students with severe speech impairments]. In O.A. Velichenkova (Ed.), *Narusheniya pis'ma i chteniya u detey: izuchenie i korrektsiya* (Monograph, pp. 274–287). Moscow: Logomag. EDN YPZTBJ. (In Russ.)

2. Babina, G.V. (2023). Formirovanie kognitivnykh mekhanizmov tekstovoy deyatel'nosti u uchashchikhsya s disleksiy: teoreticheskiy i metodicheskiy aspekty [Formation

of cognitive mechanisms of text activity in students with dyslexia: theoretical and methodological aspects]. In *Voprosy logopedii: traditsii i perspektivnye resheniya. K 120-letiyu S. S. Lyapidevskogo* (pp. 62–78). Moscow: Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet. EDN OLPKVG. (In Russ.)

3. Basyuk, V.S. (2021). Formirovanie funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya — vazhnyy aspekt dostizheniya lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya [Formation of functional literacy of students is an important aspect of achieving personal educational results]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(6). (In Russ.)

4. Vinogradova, N.F., Kochurova, E.E., Kuznetsova, M.I., et al. (2018). *Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlya uchitelya* [Functional literacy of primary school students: a book for a teacher] (Ed. N.F. Vinogradova). Moscow: Rossiyskiy uchebnik: Ventana-Graf, 288 p. (In Russ.)

5. Voroshilova, E.L., Gribova, O.E., Dymkova, A.Yu., Konstantinova, A.A., Koshechkina, T.V., & Shichanina, O.V. (2020). *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s narusheniyami rechi* [Psychological and pedagogical support for children with speech impairments]. Moscow. Retrieved March 5, 2025, from https://ikp-rao.ru/metodi_cheskie-rekomendacii/soderzhanie-8 (In Russ.)

6. Gosteva, Yu.N., Sidorova, G.A., Kuznetsova, M.I., Ryabinina, L.A., & Chaban, T.Yu. (2019). Teoriya i praktika otsenivaniya chitatel'skoy gramotnosti kak komponenta funktsional'noy gramotnosti [Theory and practice of assessing reading literacy as a component of functional literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(61), 4. (In Russ.)

7. Emel'yanova, I.D. (2022). Razvitie chitatel'skikh kompetentsiy u mladshikh shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [Development of reading competencies in primary school students with severe speech impairments]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 4(297), 39–47. DOI 10.47438/2309-7078_2022_4_39 (In Russ.)

8. Koshechkina, T.V. (2008). Realizatsiya mezhpredmetnogo podkhoda pri formirovaniy tekstovoy deyatelnosti kak obshcheuchebnogo umeniya [Implementation of an interdisciplinary approach in the formation of text activity as a general educational skill]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 74-2, 152–159. (In Russ.)
9. Krylova, N.L. (1971). *Ispol'zovanie tekstov dlya pervonachalnogo chteniya v spetsial'nom obuchenii detey s obshchim nedorazvitiem rechi* [Using texts for initial reading in special education of children with general speech underdevelopment] [Dis. of Cand. of Pedagogy]. Moscow, 213 p. (In Russ.)
10. Kukushkina, O.I., Goncharova, E.L., & Korolevskaya, T.K. (1997). «Kalendar'» — spetsializirovannaya komp'yuternaya korektsionno-diagnosticskaya sreda dlya doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov [“Calendar” — a specialized computer correctional and diagnostic environment for preschoolers and primary school students]. *Defektologiya*, 4, 48–55. (In Russ.)
11. Lyubimov, M.L., Prikhod'ko, O.G., Filatova, I.A., & Zakharova, M.O. (2021). Model' psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki integrativnykh komponentov funktsional'noy gramotnosti u detey s narusheniyami slukha i rechi [Model of psychological and pedagogical diagnostics of integrative components of functional literacy in children with hearing and speech impairments]. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 142–147. (In Russ.)
12. Kovaleva, S.G. (Ed.) (2022). *Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya 5–9 klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na tsifrovoy platforme po shesti napravleniyam funktsional'noy gramotnosti v uchebnom protsesse i dlya provedeniya vnutrishkol'nogo monitoringa formirovaniya funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya* [Methodological recommendations for the formation of functional literacy of students in grades 5-9 using an open bank of tasks on a digital platform in six areas of functional literacy in the educational process and for conducting in-school monitoring of the formation of functional literacy of students]. Moscow: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 360 p. (In Russ.)
13. Podlesnaya, M.A. (2022). Problemy formirovaniya predposylok k ovladeniyu funktsional'noy gramotnost'yu detey s OVZ v usloviyakh doshkol'nogo obrazovaniya [Problems of Formation of Prerequisites for Mastering Functional Literacy of Children with Disabilities in Preschool Education]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiума Srednerusskiy universitet. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 21, 49–51. (In Russ.)
14. Smetannikova, N.N. (2017). Chtenie, gramotnost', chitateľ'skaya kompetentnost': strategiya razvitiya [Reading, Literacy, Reading Competence: Development Strategy]. *Bibliotekovedenie*, 66(1), 41–48. EDN YKHJZT. (In Russ.)
15. Tishina, L.A. (2005). *Ovladenie uchebnoy leksikoy shkol'nikami s narusheniyami rechi v protsesse raboty s tekstom: na urokakh prirodovedeniya* [Mastering Educational Vocabulary by Schoolchildren with Speech Impairments in the Process of Working with Text: in Natural History Lessons] [Dis. of Cand. of Pedagogy]. Moscow, 196 p. (In Russ.)
16. Dobryakova, M.S., & Frumina, I.D. (Eds.), Barannikova, K.A., Ziila, N., Moss, Dzh., Remorenko, I.M., Khautamyaki, Ya., et al. (2020). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. Moscow: Izd. dom Vyshey shkoly ekonomiki, 472 p. (In Russ.)
17. Tsukerman, G.A., Kovaleva, G.S., & Baranova, V.Yu. (2018). Chitateľ'skie umeniya rossiyskikh chetveroklassnikov: uroki PIRLS-2016 [Reading skills of Russian fourth-graders: PIRLS-2016 lessons]. *Voprosy obrazovaniya*, 1, 58–78. DOI 10.17323/1814-9545-2018-1-58-78. EDN XNFQWD
18. PISA 2018 (2019). *Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 376.42+376.37

ББК 4459+4457

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Витальевна Андреева^{1✉}
Даниил Павлович Талов^{2✉}

Svetlana V. Andreeva^{1✉}
Daniil P. Talov^{2✉}

ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

A STUDY OF FUNCTIONAL LANGUAGE IMPAIRMENTS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, Andreevasv@mgppu.ru, SPIN-код: 6646-8936

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, dtalov@hse.ru, SPIN-код: 9404-7482

¹ Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia, Andreevasv@mgppu.ru, SPIN code: 6646-8936

² National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, dtalov@hse.ru, SPIN code: 9404-7482

Аннотация. Цель — обосновать и статистически доказать наличие уровней нарушения функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Большинство обучающихся с РАС имеют выраженные речевые нарушения, существенно влияющие на процессы школьного обучения и социализации детей в обществе. Разработка диагностического инструментария, позволяющего категоризировать речевое нарушение с акцентом на функ-

Abstract. The aim of the study is to substantiate and statistically prove the presence of levels of functional language impairments in children with autism spectrum disorder (ASD).

Most students with ASD have pronounced speech impairments that significantly affect the processes of schooling and socialization of children in society. The development of diagnostic tools that make it possible to categorize speech disorders with an emphasis on function-ality is urgent, as it allows the speech

© Андреева С. В., Талов Д. П., 2025

Вклад авторов: Андреева С. В. — автор шкалы нарушений функционального языка, диагностика и интерпретация полученных данных исследования; Талов Д. П. — автор статистического дизайна исследования, статистическая обработка данных и результатов исследования

циональность, актуальна, так как позволяет более качественно определить структуру речеязыкового нарушения и соответственно более эффективно разработать логопедическую программу для его устранения или нивелирования.

Методы и методики: авторская шкала нарушений функционального языка (ФЯ), включающая три блока: речеязыковая система, вербально-коммуникативное поведение, прагматический язык. Для анализа качества методики использовались латентный анализ классов, коэффициент надежности — альфа Кронбаха, коэффициент согласованности — альфа Крипендорфа. В исследовании участвовал 101 обучающийся с РАС в возрасте от 7 до 12 лет. Из них 51 ребенок без интеллектуальных нарушений и 50 детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Данная выборка является репрезентативной для детей с РАС и коморбидными речевыми, интеллектуальными нарушениями, задержкой психического развития.

По результатам исследования, 100 % обучающихся с РАС (101 ребенок) имели нарушения функционального языка. Самым частотным в выборке (у 44 % детей) был определен 3 уровень нарушения функционального языка, характеризующийся отсутствием грамматического оформления речи, вербально-коммуникативными трудностями, дефицитами в области социального и эмоционального интеллекта. У 16 % обучающихся констатировался 1 уровень нарушения (неречевые дети). Только 5 % (обучающиеся без интеллектуальных нарушений) имели самый высокий — пятый уровень нарушения функционального

therapist to better diagnose the structure of speech-language disorder and, accordingly, to more effectively develop a logopedic (rehabilitation) program to eliminate or reduce it.

The methods and techniques employed in the study include the authorial scale of functional language impairments consisting of three blocks: speech-language system, verbal-communicative behavior, and pragmatic language. Latent class analysis, Cronbach's Alpha reliability coefficient, and Krippendorff's Alpha consistency coefficient were used to analyze the quality of the methods. 101 students with ASD between the ages of 7 and 12 took part in the experiment. Of these, 51 children were without intellectual disabilities and 50 children with intellectual disabilities (mental retardation). This sample is representative of children with ASD and comorbid speech disorders, intellectual disabilities, and disorders of psychological development.

According to the results obtained, 100% of students with ASD (101 children) had functional language impairments. The most common level in the sample (in 44% of the children) was determined to be level 3 of functional language impairment, characterized by the absence of grammatical speech, verbal and communicative difficulties, and deficits in the field of social and emotional intelligence. 16% of students had level 1 impairment (non-speaking children). Only 5% (students without intellectual disabilities) had the highest — fifth level of functional language impairment, but with elements of the fourth level. The indicators of the “Pragmatic Language” block of the scale were unformed; in particular, there were difficulties of contextual analysis taking

языка, но с элементами четвертого. Несформированными были индикаторы блока шкалы «Прагматический язык», в частности, присутствовали трудности контекстного анализа с учетом духовно-нравственных критериев, принятых в социальном окружении. Соответственно у 81 % детей выборки были диагностированы выраженные нарушения функционального языка (1–3 уровень) и у 19 % — легкие нарушения (4–5 уровень).

Исследование подтвердило релевантность пятиуровневой структуры представления нарушения функционального языка у детей с РАС. Шкала позволяет определить уровень нарушения, его мозаичную структуру, обозначить основные направления логопедической коррекции.

Ключевые слова: детский аутизм, дети-аутисты, РАС, расстройства аутистического спектра, функциональный язык, детская речь, логопедия, нарушения речи, нарушения функционального языка, прагматический язык, интеллектуальные нарушения, задержка психического развития, адаптированная образовательная программа.

Благодарности: авторы благодарят коррекционных педагогов Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ), отделение «Рассвет» (Кашенкин Луг, д. 7) за помощь в проведении экспериментального исследования.

Информация об авторах: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет.

into account the spiritual-moral criteria accepted in social environment. Accordingly, 81% of the children in the sample demonstrated severe impairments of functional language (levels 1-3) and 19% of them had mild impairments (levels 4-5).

The study has confirmed the existence of the five-level structure of functional language impairments in children with ASD. The scale allows the speech therapist to determine the degree of impairment, to reveal its mosaic structure, and to identify the main areas of logopedic rehabilitation.

Keywords: children's autism, autistic children, ASD, autism spectrum disorder, functional language, children's speech, logopedics, speech disorders, functional language impairments, pragmatic language, intellectual disabilities, disorders of psychological development, adapted education program.

Acknowledgments: The authors would like to thank the special pedagogues of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD (MSPPU) and the Center “Rassvet” (Kashenkin Lug, 7) for their help in conducting this experimental study.

Author's information: Andreeva Svetlana Vital'evna, Teacher-Logopedist of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorder, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia.

ческий университет, адрес: 127427, Россия, Москва, Кашенкин Луг, д. 7, email: Andreevasv@mgppu.ru.

Талов Даниил Павлович, исследователь, Проектно-учебная лаборатория моделирования и оценивания компетенций в высшем образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», адрес: 101000, Россия, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10, каб. 410, email: dtalov@hse.ru.

Для цитирования: Андреева, С. В. Исследование нарушений функционального языка при расстройствах аутистического спектра / С. В. Андреева, Д. П. Талов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 37-66.

Talov Daniil Pavlovich, Researcher, Project and Educational Laboratory for Modeling and Assessing Higher Education Competences, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia.

For citation: Andreeva, S. V., Talov, D. P. (2025). A Study of Functional Language Impairments in Children with Autism Spectrum Disorder. *Special Education*, 1(77), pp. 37-66. (In Russ.)

Введение

Согласно проведенному исследователями метаанализу, по состоянию на 2023 год мировая распространенность расстройств аутистического спектра увеличивается и составляет 72 человека на 10 000 [15]. Большинство людей с РАС имеют как социальные, коммуникативные трудности, так и различные сопутствующие нарушения, которые сохраняются на протяжении жизни даже при оказании в период детства и взросления необходимой коррекционной поддержки [4; 13; 14].

В России количество детей с РАС, имеющих трудности в вербальной коммуникации, обусловленные как специфическими нарушениями, так и сопутствующей патологией, в настоящее время

значительно и имеет тенденцию к росту. При этом детям необходимо специализированное, инклюзивное образование, предполагающее максимальное включение их в социальную жизнедеятельность [12].

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом начального общего образования, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществляется по Адаптированным основным общеобразовательным программам начального образования (АООП)¹.

¹ Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ № 1023 / Министерство просвещения

Для обучающихся с РАС утверждены четыре варианта Адаптированных образовательных программ начального общего образования, предполагающие различные сроки обучения: вариант 8.1 и 8.2 (ценовое образование) для детей с РАС без интеллектуальных нарушений и вариант 8.3 и 8.4 для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью)¹. Вариант программы обучения определяет психолого-медико-педагогическая ко-

миссия (ПМПК) на основании результатов комплексной диагностики параметров развития ребенка к началу поступления его в школу.

Учителя-логопеды, являющиеся профильными специалистами в структуре педагогических образовательных организаций Министерства просвещения, используют психолого-педагогическую классификацию Р. Е. Левиной и диагностический инструментальный в рамках общего (системного) недоразвития речи (ОНР/СНР), разработанный для детей с сохранными интеллектом, слухом и предполагающий четыре уровня речевого развития (включая уровень, предложенный Т. Б. Филичевой) [5; 11]. По С. В. Андреевой, разработанные Р. Е. Левиной и Т. Б. Филичевой критерии уровней речевого развития не позволяют в достаточной мере фиксировать коммуникативные, поведенческие, прагматические трудности детей с РАС, особенности генерализации навыков в различных условиях среды, значимо влияющие на функциональное использование речи в социальной группе [1; 2; 3].

Для диагностики речевых нарушений у детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) учителями-логопедами используется терминология классификации Р. И. Лалаевой: речевые нарушения лег-

щения Российской Федерации. [Москва], 24 ноября 2022 г. 1215 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения: 19.11.2024); Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство просвещения РФ // Гарант.ру. 2 августа 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 20.11.2024).

¹ Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ № 1023 / Министерство просвещения Российской Федерации. [Москва], 24 ноября 2022 г. 1215 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения: 19.11.2024); Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство просвещения РФ // Гарант.ру. 2 августа 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 20.11.2024).

кой, средней, тяжелой степени. Исследования ученого проводились на выборке детей с легкой умственной отсталостью, и критерии степеней тяжести речевого нарушения в рамках авторской классификации Р. И. Лалаевой не соотносятся с параметрами речевых дефицитов при выраженной умственной отсталости [1].

Существует не только диагностическая, терминологическая проблематика при выявлении речевых нарушений у детей с РАС, но и коррекционная. Логопедические программы коррекции в рамках общего недоразвития речи (ОНР) были научно обоснованы, апробированы, а их эффективность была подтверждена в исследованиях речевой патологии у детей только дошкольного возраста [11].

В настоящее время в системе начального образования российские ученые фиксируют обучающихся с РАС, являющихся неречевыми или испытывающих выраженные трудности с пониманием как обращенной, так и декларативной речи. Е. Ю. Давыдова и соавторы констатируют гетерогенность расстройств аутистического спектра, различные механизмы проявления нарушений функционирования в социальной школьной среде, их выраженность [6]. В. Э. Пашковский констатирует недостаточность оценочного инструментария при ди-

агностике функциональных нарушений речи при РАС или отсутствие необходимой терминологии [9].

Разработка новых специализированных диагностических инструментов на основе категоризации, позволяющих точно выявлять системную структуру речевого нарушения у детей с РАС, отягощенного сочетанной патологией (умственной отсталостью, адаптивными трудностями), и, как следствие, определять приоритетные направления коррекционно-логопедического воздействия, является актуальной.

Анализ именно функциональной составляющей структуры речевой деятельности позволяет выявить нарушения не только в формировании речезыковой системы, но и в практическом использовании речи (языка) ребенком с РАС в социальной группе [7].

Было дано авторское определение функционального языка, который рассматривается как «речезыковая деятельность, осуществляемая для социальной коммуникации и взаимного социального взаимодействия» [3].

Цель представленной работы состояла в выявлении и исследовании нарушений функционального языка при расстройствах аутистического спектра. Для достижения этой цели была разработана система уровней нарушений

ФЯ для детей с РАС, на основе которой был создан диагностический инструмент и проанализированы результаты диагностики. В данном исследовании были выдвинуты две гипотезы:

1. Основные индикаторы нарушения функционального языка для детей с РАС позволяют выделить 5 уровней нарушения.

2. Нарушения функционального языка у детей с РАС имеют категориальные, структурные признаки (характеристики), обозначив которые можно получить профиль нарушения, позволяющий более качественно, системно определить направления логопедической коррекции.

Программа исследования

Разработка инструмента оценки

В рамках настоящего исследования проводилось модифицированное логопедическое обследование, включающее диагностику как непосредственно речевых нарушений: фонетики, лексики, грамматики, связной речи, так и навыков вербально-коммуникативного взаимодействия, особенностей понимания детьми с РАС социального контекста общения (прагматики) [1]. Данные обследования подтверждались по итогам всего учебного года: первичная диагностика, динамическое и итоговое обследование. Данные, констатирующие особенно-

сти коммуникативного поведения¹, спонтанную речь ребенка, фиксировались как во время учебной деятельности, так и во время режимных внеурочных ситуаций. При проведении исследования контролировались фоновые переменные: структурированная среда, отсутствие тревожности у обучающегося с РАС, мотивация к сотрудничеству, доступность вербального и диагностического материала (инструкции, вопросы, иллюстрации).

Полученные результаты (более 500 индикаторов) были структурированы в пять групп (уровней), характеризующих тяжесть речевых и взаимосвязанных нарушений. Далее были выделены 45 якорных индикаторов, которые составили структуру авторской шкалы нарушений функционального языка у детей с РАС.

Нарушения функционального языка, рассматриваемые системно, позволяют дифференцировать их от собственно нарушений прагматического языка, классифицируемых в МКБ-11 под кодом 6A01.22, при котором компоненты рецептивной и экспрессивной речи относительно не по-

¹ Автор С. В. Андреева имеет сертифицированное поведенческое образование в области прикладного анализа поведения (АВА) и альтернативной коммуникации PECS.

вреждены¹ [3] (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics / World Health Organization. 2024 Jan. URL: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en> (date of access: 19.11.2024)).

Шкала нарушений функционального языка при расстройствах аутистического спектра включает пять уровней.

1. Невербальный уровень.

Характеризуется отсутствием функционального языка. Невербальная коммуникация.

2. Номинативный (наименовывающий) уровень.

Характеризуется отсутствием спонтанной, грамматически оформленной фразовой речи. Дети говорят однословно.

3. Формальный (констатирующий) уровень.

Характеризуется навыком продуцировать простое аграмматичное предложение (телеграфный стиль).

4. Формально-социальный уровень.

Характеризуется навыком продуцировать сложное предложение. Грамматически верное оформление речи нестабильно.

5. Социально-формальный уровень.

Характеризуется навыком построения высказывания на уровне текста. Грамматическое оформ-

ление речи стабильно верное. Нарушения проявляются при влиянии дестабилизирующих факторов среды (коммуникативные барьеры, сенсорные перегрузки и т. д.).

Дополнительно уровни нарушения ФЯ отражают качественные параметры социализации ребенка с РАС в обществе посредством вербального взаимодействия (вербально-коммуникативное поведение), анализа контекста общения (прагматический язык), констатируют трудности, обусловленные как интеллектуальными дефицитами, так и специфическими нарушениями при расстройствах аутистического спектра. Первый уровень нарушений ФЯ выявляет максимальные дефициты социального взаимодействия ребенка с РАС, пятый уровень — самые легкие, но при этом влияющие на качество общения и социальной коммуникации в обществе. Качественное описание уровней нарушений ФЯ опубликовано в работе С. В. Андреевой «Систематизация нарушений функционального языка у детей с РАС» [3].

Структура шкалы состоит из трех блоков по вертикали: «Речевая деятельность», «Вербально-коммуникативное поведение», «Прагматический язык» (прагматика). Все три блока представлены 45 индикаторами и распределены по пяти уровням — от

¹ Действие МКБ-11 в России в настоящее время приостановлено.

ранних базовых навыков к более сложным. По горизонтали выделены девять подблоков. В блоке «Речезыковая деятельность» выделены подблоки: «грамматика», «словарь», «понимание речи». В блоке «Вербально-коммуникативное поведение» представлены «просьбы и вопросы», «диалог и суждения», «комментирование и социальные правила». В блоке «Прагматический язык» выделены «эмоциональный интеллект», «социальный интеллект», «контекстный анализ».

Шкала представляет собой «Инструкцию по заполнению шкалы», «Руководство к оцениванию результатов тестирования» и «Лист оценивания», включающий 45 якорных индикаторов нарушения ФЯ (Приложение). На основе определения актуальных, личностных индикаторов формируется визуальный профиль, позволяющий констатировать и визуализировать основные показатели нарушения функционального языка у ребенка с РАС.

Отсутствие нарушений ФЯ предполагает констатацию всех девяти индикаторов пятого уровня данной шкалы, но без проявления обозначенных вербально-коммуникативных и прагматических трудностей в различных условиях среды (Приложение).

Полная версия данной шкалы будет представлена в готовящемся к публикации пособии С. В. Ан-

дреевой, И. Ю. Левченко «Речь и мышление детей с РАС. Диагностический инструментарий».

Выборка

На условия ежегодного информированного согласия родителей детей, обучающихся в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета (ФРЦ МГППУ), в исследовании принял участие 101 обучающийся с РАС в возрасте от 7 до 12 лет. Из них 51 ученик обучался по АООП варианта 8.2 для детей без интеллектуальных нарушений, но не достигших к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к норме (дети с РАС и задержкой психического развития), 42 обучались по АООП варианта 8.3, предназначенного для детей с РАС и легкой умственной отсталостью, и 8 учеников обучались по АООП варианта 8.4 — для детей с РАС и тяжелой, глубокой умственной отсталостью.

Выборка представляет генеральную совокупность детей младшего школьного возраста с РАС и коморбидными нарушениями: речевыми, интеллектуальными, задержкой психического развития. Респонденты были разделены на 3 группы в соответствии с определенной ПМПК програм-

мой обучения (АООП 8.2; 8.3; 8.4). Дополнительно были выделены 2 группы, в которые вошли дети, обучающиеся по индивидуальному учебному плану (ИУП): АООП 8.2 (ИУП) и АООП 8.3 (ИУП).

Группа АООП (ИУП) — дети, обучающиеся по рекомендованной ПМПК Адаптированной основной образовательной программе начального образования для детей с РАС, но имеющие стойкие, выраженные трудности в ее усвоении, подтвержденные документально учебной организацией на коллегиальном консилиуме и рекомендовавшей представителям семьи снижение варианта учебной программы в интересах ребенка.

На этапе анализа согласованности данных в исследовании приняли участие 10 специалистов ФРЦ МГППУ: пять учителей-логопедов, четыре учителя-дефектолога (учители начальных коррекционных классов), один педагог-психолог. Заполнение данных шкалы проходило по результатам диагностического обследования детей, участвующих в данном экспериментальном исследовании. Количество оценочных шкал 26, каждый эксперт оценил от 3 до 6 детей.

Был проведен тестовый этап заполнения шкалы родителями, тьюторами, активно взаимодействующими с ребенком с РАС, но

не проводящими профессиональное диагностическое обследование в рамках коррекционной деятельности. Данные родителей и тьюторов разнились с результатами оценивания специалистами, проводящими регулярное обследование навыков детей с РАС, но при этом давали дополнительную информацию о спонтанной деятельности ребенка во время его внеурочной деятельности.

Дополнительные переменные

В качестве переменной для критериальной валидности использовалась образовательная программа ученика. Этот критерий был выбран потому, что образовательная программа, которая определяется ПМПК, зависит от выраженности интеллектуальных нарушений ребенка с РАС, взаимосвязанных с нарушениями ФЯ. Образовательные программы были закодированы от 1 до 5, где АООП 8.2 — 5, а АООП 8.4 — 1. Образовательные программы с индивидуальным планом считались промежуточным уровнем между основными программами, например, если АООП 8.2 — это ранг 5, то АООП 8.2 (ИУП) — это ранг 4.

Стратегия анализа данных

Для анализа функционирования методики применялся подход классической теории тестирования (КТТ), который предполагает

расчет среднего и стандартного отклонения и дискриминативности критерия. Дискриминативность рассчитывалась как корреляция Спирмена между баллом по критерию и суммой баллов по оставшимся восьми критериям (всего девять критериев). Надежность инструмента рассчитывалась с помощью критерия «альфа Кронбаха». Для того, чтобы проверить согласованность оценок других специалистов, применялся коэффициент «альфа Крипендорфа».

Для проверки воспроизведения предложенных пяти уровней нарушения ФЯ применялся метод анализа латентных классов (latent class analyses, LCA). Этот метод позволяет выделять подвыборки с разными вероятностями и иметь оценку по каждому критерию в общей выборке. Для определения качества модели использовалась минимальная доля людей в классе, которая не должна быть меньше 0,05, а также метрики согласия AIC и BIC. Исследова-

ние связи критериев с результатами методики проводилось с помощью коэффициента Кендалла, а так же среднего абсолютного отклонения (Mean Absolute Deviation, MAD)

Статистические расчеты производились с помощью языка программирования R (версия 4.3.2) и пакета *psych* и *irr*.

Результаты

Анализ в классической теории тестирования

На первом этапе был проведен анализ инструмента в парадигме КТТ. Надежность альфа Кронбаха оказалась 0,99, что является очень высоким показателем (таблица 1), а дискриминативность каждого из критериев находится не ниже 0,97 — это свидетельствует о крайне высокой согласованности критериев. Средний балл по критериям варьировался от 2,58 до 2,81 со средним 2,7 что говорит об оптимальной трудности инструмента диагностики для выборки апробации.

Таблица 1

Характеристики критериев

Критерий	Среднее	Ст. отклонение	Скорректированная корреляция с общим баллом	Альфа при удалении критерия
Грамматика	2,8	1,09	0,96	0,99
Словарь	2,72	0,96	0,97	0,99
Понимание речи	2,81	1,03	0,96	0,99
Просьбы и вопросы	2,72	1,02	0,97	0,99
Диалог и суждения	2,71	1,05	0,98	0,99

Критерий	Среднее	Ст. отклонение	Скорректированная корреляция с общим баллом	Альфа при удалении критерия
Комментирование и соц. правила	2,57	1,04	0,94	0,99
Эмоциональный интеллект	2,62	1,05	0,95	0,99
Социальный интеллект	2,67	1,11	0,96	0,99
Контекстный анализ	2,58	0,94	0,95	0,99

Таблица 2

Согласие экспертов

Критерий	Альфа Крипендорфа
Грамматика	0,973
Словарь	0,996
Понимание речи	0,905
Просьбы и вопросы	0,928
Диалог и суждения	0,934
Комментирование и соц. правила	0,938
Эмоциональный интеллект	0,947
Социальный интеллект	0,980
Контекстный анализ	0,984

На втором этапе была проведена проверка оценок согласия между всеми экспертами. Согласие оказалось крайне высоким по каждому из критериев (таблица 2). Это говорит о том, что инструмент может использоваться широким кругом специалистов, прошедших обучение по использованию методики.

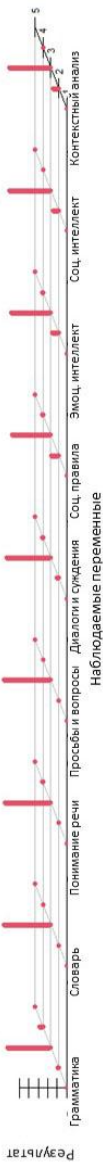
Подтверждение пяти уровней РАС

Для подтверждения уровней нарушения ФЯ, заложенных в диагностику, был применен латентный анализ классов. Анализ показал, что оптимальная модель

может содержать 4 или 5 классов, так как минимальное значение АИС указывает на 5 классов, а ВИС на 4 (таблица 3). При этом в обоих вариантах минимальная наполненность классов была не ниже 0,05.

В варианте с четырьмя латентными классами, 4-й и 5-й теоретические уровни объединялись в один, а в варианте с пятью латентными классами (рис. 1) — 5 уровень нарушений ФЯ имеет невысокие вероятности получить оценку 5 по следующим критериям: словарь, социальные правила, эмоциональный интеллект и контекстный анализ.

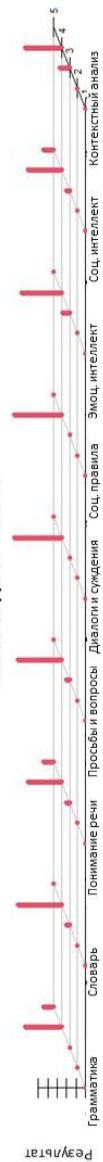
Класс 3: Доля = 0.446



Класс 5: Доля = 0.05



Класс 4: Доля = 0.139



Класс 2: Доля = 0.208



Класс 1: Доля = 0.159



Рис. 1. Результаты латентного анализа классов (графики)

Таблица 3

Результаты латентного анализа классов

Количество классов	AIC	BIC	Минимальный процент выборки в классе	AIC
1	2599	2690	100	2599
2	1758	1943	37	1758
3	1326	1606	19	1326
4	1158	1532	16	1158
5	1144	1612	5	1144
6	1173	1736	5	1173
7	1222	1878	5	1222
8	1273	2024	3	1273
9	1331	2176	3	1331
10	1391	2330	3	1391

Так как статистики согласия указывают на две альтернативные модели, в качестве предпочтительной была выбрана модель, в большей степени соответствующая теоретической рамке, т. е. с пятью уровнями.

Согласно рисунку 1, присутствует невыраженность пятого уровня нарушений ФЯ. Ситуация обусловлена особенностью данной выборки. В частности, структура 5 уровня включает сформированные навыки, учитывающие знание и применение на практике духовно-нравственных критериев социального взаимодействия, принятых в обществе, а также грамматически верно оформленную речь на уровне текста, способность формулировать суждения и умозаключения (Приложение). Нарушения функционального языка на данном уровне обусловлены легкими трудностями, связанными с генерализацией сформиро-

ванных навыков в иную социальную среду, коммуникативными барьерами в новой ситуации общения, сенсорными перегрузками детей с РАС, недостаточно сформированным социальным интеллектом, находящимся на стадии развития.

В данном исследовании участвовали дети с РАС и коморбидными нарушениями (речевыми, интеллектуальными, задержкой психического развития). Этим обусловлено небольшое количество детей, имеющих самые легкие нарушения ФЯ (5 детей из 101 ребенка). Большинство детей с РАС без вышеуказанных коморбидных нарушений предположительно обучается по АООП, вариант 8.1. Данная группа детей не представлена в выборке вследствие отсутствия обучающихся в конкретной специализированной образовательной организации (отделение «Рассвет» ФРЦ МГППУ).

Установление пороговых баллов

Для того чтобы проверить сопоставимость уровней из LCA и баллов по методике, был проведен корреляционный анализ и рассчитано среднее абсолютное отклонение. Корреляция уровней из LCA и округленного среднего балла по критериям составила $r = 0,995$, $p < 0,001$, среднее абсолютное отклонение $MAD = 0,001$. В выборке оказался только один случай расхождения между LCA и округленным баллом. Таким образом, округленный средний балл по критериям эквивалентен уровню из модели латентного анализа классов и может использоваться для установления уровня нарушения ФЯ.

Критериальная валидность

Для проверки валидности методики исследовалась связь баллов инструмента с образовательной программой, по которой обучается

ребенок. Корреляция Кендалла уровня нарушения ФЯ по методике и рангу образовательной программы составляет $r = 0,57$, $p < 0,001$. Этот результат говорит о высокой критериальной валидности методики. Помимо этого, в таблице 4 представлено распределение учеников по уровням нарушения ФЯ согласно методике и образовательным программам.

По результатам обработки данных исследования у 100 % (101 ребенок с РАС 7–12 лет), обучающихся в начальной специализированной школе, были выявлены нарушения функционального языка (рис. 2). Ни у одного из респондентов не было констатировано в профиле шкалы нарушений ФЯ всех девяти индикаторов пятого уровня, а также отсутствия проявления обозначенных вербально-коммуникативных и прагматических трудностей в различных условиях среды (таблица 5, Приложение 1).

Таблица 4

Распределение уровней из LCA по образовательным программам

Уровень нарушения ФЯ	АООП 8.2	АООП 8.2 (ИУП)	АООП 8.3	АООП 8.3 (ИУП)	АООП 8.4
1	0	1 ¹	0	7	8
2	6	5	9	1	0
3	21	0	24	0	0
4	13	0	1	0	0
5	5	0	0	0	0

¹ Данный показатель является исключительным, не закономерным. Пояснения даны ниже: группа детей, обучающихся по АООП 8.2 (ИУП).

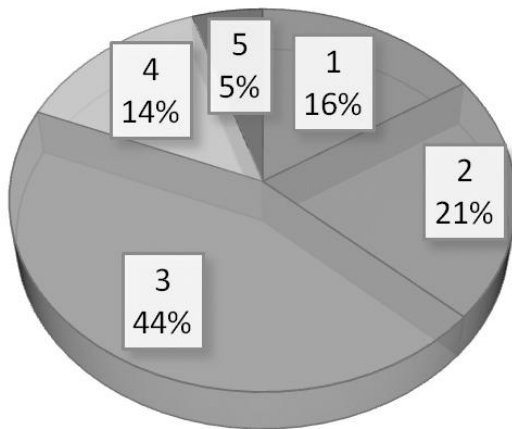


Рис. 2. Распределение обучающихся по соотносённости с уровнем нарушения функционального языка

Таблица 5

Доля индикаторов по уровням*

Параметры	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Грамматика	0,13	0,24	0,42	0,14	0,08
Словарь	0,12	0,25	0,46	0,15	0,03
Понимание речи	0,1	0,26	0,46	0,11	0,08
Просьбы и вопросы	0,14	0,23	0,46	0,13	0,05
Диалог и суждения	0,15	0,24	0,42	0,15	0,05
Комментирование и социальные правила	0,2	0,24	0,37	0,19	0,01
Эмоциональный интеллект	0,17	0,26	0,4	0,14	0,04
Социальный интеллект	0,17	0,25	0,41	0,1	0,08
Контекстный анализ	0,16	0,26	0,43	0,16	0

* Выделены минимальные доли индикаторов в каждом уровне, характеризующие самые дефицитные индикаторы. Качественная характеристика индикаторов представлена в Приложении 1

Согласно данным таблицы 4, только пять детей (5 % выборки) имели пятый уровень нарушения ФЯ (социально-формальный), но с элементами четвертого: ни у одного из респондентов не были диагностированы все девять ин-

дикаторов уровня (таблица 5). Дети данной группы имели гибкую, приближенную к нормативной речь. Они могли вести беседу, формулировали выводы и умозаключения в рамках социального и познавательного опыта. При

этом констатировались трудности в соблюдении правил вербальной коммуникации, анализе эмоционального, прагматического контекста общения, а также понимания и использования в речи слов духовно-нравственной лексики. Самым дефицитным навыком у всех детей данной группы был анализ поведения других людей с учетом духовно-нравственных критериев (Приложение 1).

14 детей (14 % выборки) имели четвертый уровень нарушения ФЯ (формально-социальный). Дети данной группы отличались относительно гибкостью мышления, но имели трудности понимания больших объемов речевой информации с абстрактными словами, фразеологическими оборотами, переносным смыслом. Грамматическое оформление собственной речи было нестабильное. В рамках коммуникативно-бытового диалога (вопрос — ответ) дети верно строили грамматические конструкции. При усложнении смысловой задачи, необходимости верно передать мысль дети не могли верно подобрать слова по значению. Их речь напоминала «словесный салат», обрывки незаконченных грамматических конструкций, клишированных фраз (штампов). При достаточно хорошем знании социальных правил, способности анализировать множественные связи, демонстрации сформирован-

ного навыка делать простые социальные выводы дети имели трудности в формулировании четких вопросов при недопонимании учебной, иной информации, не могли развернуто объяснить свое мнение, не приводили доводы, доказывая свою позицию. При этом дети могли манипулировать, влиять на поведение других людей, используя слова, чтобы добиться желаемого. Самым несформированным навыком был анализ причин эмоционального состояния и поведения других людей, когда ситуация не очевидна и ее нужно предположить, исходя из контекста.

45 детей с РАС (44 % выборки) имели третий уровень нарушения ФЯ (формальный). Дети данной группы формулировали простое (короткое) аграмматичное предложение, сохраняя буквальность при выборе слов, не инициировали продуктивный диалог. Понимание речи было преимущественно контекстным (визуализированное). Внеконтекстная вербальная информация анализировалась только на основе социального опыта, часто слышимых фраз. Дефицитным был навык комментирования — способность делиться с окружающими своими мыслями, планами на будущее. Дети преимущественно словесно констатировали свои потребности, желания, требования. Респонденты демонст-

рировали понимание учебных вопросов (кто? что делает? какой?) и негибкость понимания вариативных вопросов (зачем? / для чего? и т. д.). Дети называли эмоцию человека, изображенную на картинке, но не могли определить и назвать свое личное эмоциональное состояние. Анализ контекстных связей был также несформированным навыком. Дети членили информацию, но выделяли главное только как интересное, привлекательное для себя, без понимания всех ситуационных взаимоотношений. Социальный интеллект был на ранних этапах развития — формулирования простых причинно-следственных связей и знания элементарных коммуникативно-бытовых правил поведения.

21 ребенок с РАС (21 % выборки) имел второй уровень нарушения ФЯ (номинативный). Дети спонтанно говорили однословно или использовали фразы-клише. В учебной среде дети могли формулировать короткое предложение из 2–3 слов без грамматического оформления, давать наименования большого количества предметов на картинке, при этом данные знания и навыки в другие условия среды (внеурочная, спонтанная деятельность) самостоятельно не переносили. Респонденты демонстрировали низкую продуктивную речевую активность. Дети не

поддерживали диалог, в некоторых случаях не понимали, что на вопросы нужно отвечать. Они не сообщали информацию (словом) другому человеку, чтобы разделить эмоции, а осуществляли номинацию увиденного в аффективных ситуациях без привлечения внимания другого человека. Познавательный интерес через анализ и получение ответов на вопросы отсутствовал. Дети не умели задавать вопросы, замещали просьбы, недостающую информацию невербальной деятельностью: искали и сами брали предметы. Понимание обращенной речи было только ситуативным, информация ассоциировалась только со знакомыми, соответственно понятными, коммуникативно-бытовыми фразами, инструкциями. Понимание контекста социального взаимодействия было резко снижено и обусловлено только предсказуемой бытовой, учебной, социальной средой (например, магазин, больница, транспорт).

16 детей с РАС (16 % выборки) имели первый уровень нарушения ФЯ (невербальный, отсутствие функционального языка). Дети данной группы не использовали речь для коммуникации. Они не понимали обращенную речь, а реагировали на хорошо знакомые слова, инструкции. В большинстве случаев дети игнорировали вопросы, обращение взрос-

лых. При этом дети демонстрировали некоторый визуальный интеллект: они могли предположить предстоящую рутинную деятельность, но в знакомом и только бытовом контексте. Дети констатировали условную готовность к научению (натренированность) в рамках своих интеллектуальных, регуляторных возможностей. Они заученно отвечали (в некоторых случаях с подсказками взрослых) на часто слышимые вопросы, например: «как дела?», «как тебя зовут?». Дети, у которых были диагности-

рованы в профиле шкалы нарушений ФЯ некоторые индикаторы второго уровня, могли словом привлечь внимание других людей к себе или своим потребностям.

Согласно данным (рис. 3, таблица 4), большинство детей с РАС и коморбидными нарушениями (речевыми и интеллектуальными, ЗПР) 7–12 лет имели 3 уровень нарушения ФЯ (формальный) и обучались по АООП варианта 8.2 (РАС и ЗПР) и АООП варианта 8.3 (РАС и легкая УО) примерно в равных пропорциях.

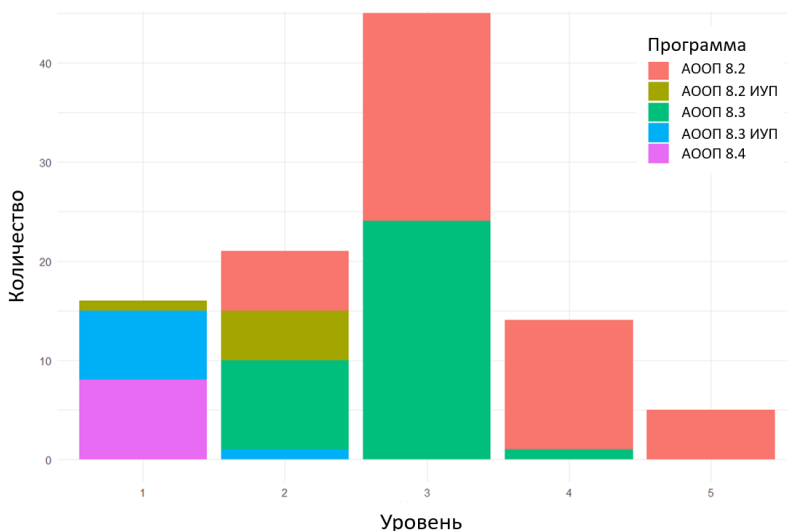


Рис. 3. Распределение уровней по образовательным программам

Дети, обучающиеся по программе АООП варианта 8.2 (РАС и ЗПР), имели различные уровни нарушения ФЯ — от 2-го до 5-го, но преимущественно 3–5 уровни. Вариативность нарушения ФЯ у детей данной группы обусловлена особенностями диагностики (коммуникативные барьеры), асинхронией развития, в частности развитым невербальным интеллектом, математическими способностями при трудностях формирования вербальной функции, социального интеллекта.

Группа детей, обучающихся по АООП варианта 8.2 (ИУП), — демонстрирующие подтвержденную фактически неспешность обучения по рекомендованной образовательной программе — имели нарушения ФЯ 2 уровня, сопоставимые с детьми, обучающимися по АООП 8.3 (РАС и легкая УО). Наличие у одного ребенка с РАС и ЗПР 1 уровня нарушения ФЯ является аномальным, т. е. не закономерным. Родителям обучающегося, на основании заключения консилиума учебной организации, было рекомендовано максимальное снижение варианта программы в интересах ребенка.

Респонденты, обучающиеся по программе для детей с РАС и легкой умственной отсталостью (АООП, вариант 8.3), имели преимущественно 2 и 3 уровень нарушений ФЯ. Наличие 4 уровня у

одного ребенка с РАС и легкой УО в данной выборке (табл. 4) не является аномальным. Ребенок имел дополнительное психическое нарушение, значимо влияющее на регуляторные возможности, стабильную адекватность восприятия окружающего мира, а также медленный регресс изначально сохранной интеллектуальной и сформированной речевой функций.

Группа детей, обучающихся по АООП варианта 8.3 (ИУП), — демонстрирующие подтвержденную фактически неспешность обучения по рекомендованной образовательной программе — имели нарушения ФЯ преимущественно 1 уровня, сопоставимые с детьми, обучающимися по АООП 8.4 (РАС и выраженная УО).

Респонденты, обучающиеся по программе для детей с выраженной УО (АООП, вариант 8.4), все имели 1 уровень нарушения ФЯ и являлись невербальными.

Полученные данные констатировали выраженные нарушения функционального языка (1–3 уровень) у 81 % обучающихся с РАС в начальной специализированной школе — от неиспользования языка как средства для коммуникации до неспособности грамматически верно строить простое предложение.

Только 19 % детей с РАС имели 4 или 5 уровень нарушения ФЯ, предполагающие легкие

языковые трудности, характеризующиеся способностью ребенка с РАС вести диалог, задавать различной сложности вопросы, формулировать простые и сложные выводы, умозаключения.

Обсуждение результатов

Анализ индивидуальных профилей шкал показал мозаичность нарушений функционального языка у детей с РАС, при этом их обусловленную взаимосвязь. В частности, у большинства респондентов показатели по блоку «Речевая языковая система» были выше в большинстве случаев, нежели по блокам «Вербально-коммуникативное поведение» и «Прагматический язык». Данные подтверждают наличие у детей с РАС разрыва между способностями получать знания и навыком эти знания применять в различных условиях среды социально приемлемым способом. Более низкие оценки в блоке «Прагматический язык» подтверждали «социальную слепоту» у детей с РАС, значимо влияющую на качественную социализацию в обществе [10].

Наиболее «асинхронные» профили, т. е. констатирующие индикаторы на разных уровнях нарушений ФЯ, были у детей с РАС и дополнительными психиатрическими диагнозами (шизотипическое расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство).

В частности, оценки блока «Прагматический язык» и «Речевая языковая деятельность» у данных детей были выше, нежели в блоке «Вербально-коммуникативное поведение», вследствие трудности удержания темы диалога, особенностей концентрации и регуляции поведения. Более «ровные» профили (индикаторы в рамках одного уровня) были у детей с РАС и выраженной умственной отсталостью и наоборот, высокоинтеллектуальных, речевых детей с легким проявлением аутистических черт.

Учет взаимосвязи всех компонентов функционального языка, понимание сильных и слабых звеньев его структуры важен для формирования приоритетных целей коррекционного воздействия, качественной разработки логопедических программ с акцентом на функциональность.

Выводы

Проведенное исследование позволило изучить и доказать наличие уровней нарушений функционального языка у детей с РАС и коморбидными нарушениями (речи, интеллекта, задержки психического развития) 7–12 лет. Разработанный диагностический инструмент позволил конкретизировать структуру вербального нарушения у детей данной нозологии. Ограничением исследования был возраст респондентов:

с 7 до 12 лет, а также отсутствие в выборке группы обучающихся по АООП варианта 8.1. Обследование проводилось в начальной специализированной школе для детей с РАС, что предполагает выборку детей с определенными возрастными параметрами. В настоящее время в данной образовательной организации нет классов, реализующих обучение по АООП варианта 8.1.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы.

1. Нарушения функционального языка имеют пять уровней: от отсутствия функционального языка до уровня грамматически оформленного связного высказывания, с сохраняющимися вербально-коммуникативными, прагматическими трудностями при социальном общении в различных условиях среды.

2. Разработанный диагностический инструмент валиден и позволяет выявлять основные нарушения функционального языка у детей с РАС.

3. Выявлено, что у 100 % выборки (101 ребенок) имеются различные нарушения функционального языка, необходимого для качественной социализации в обществе.

4. Констатировалось, что у 81 % (82 ребенка), в том числе обучающихся по ценовым образовательным программам, имеются вы-

раженные нарушения ФЯ (1–3 уровень), значимо влияющие на процесс обучения в школе: от невосприятия простых инструкций, вопросов до непонимания грамматических категорий в речи на уровне предложения.

5. Только 19 % (19 детей) имеют легкие нарушения ФЯ (4–5 уровень). Дети могут вести диалог, задавать вопросы, связанные с познавательной деятельностью, анализировать вербальную информацию, социальный контекст общения. При этом сохраняются различные коммуникативные, средовые, прагматические трудности, ограничивающие их функциональное общение в социуме.

6. Полученные в процессе диагностики системные индикаторы нарушений ФЯ у детей с РАС позволяют определить приоритетные цели коррекции по формированию речезыковой системы с акцентом на функциональность.

Разработанная шкала нарушений ФЯ, полученные данные исследования будут полезны коррекционным педагогам, практикам для более глубокого понимания особенностей речезыковой деятельности детей с РАС (функционального языка), соответственно более качественной разработки и реализации коррекционных логопедических программ.

ПРИЛОЖЕНИЕ

к статье «Исследование нарушений функционального языка при расстройствах аутистического спектра» (С. В. Андреева, Д. П. Талов)

Параметры оценивания «Шкалы нарушений функционального языка у детей с РАС» (45 якорных индикаторов)

1 БЛОК. РЕЧЕЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА

● *Грамматика:*

– 1 уровень (доязыковой).

Предпосылки формирования грамматической системы. Выделяет один яркий признак у нескольких предметов визуально (например, цвет);

– 2 уровень (номинативный).

Спонтанная фразовая речь отсутствует. Отвечает на вопросы однословно. В речи может использовать клишированные предложения (штампы), а также соединять 2–3 частотных слова с визуальной опорой в учебной среде;

– 3 уровень (формальный).

Спонтанно продуцирует несколько коротких фраз (телеграфный стиль) из 3–4 слов. Речь всегда аграмматичная (исключения составляют фразы-клише);

– 4 уровень (формально-социальный). Спонтанно продуцирует серию предложений различной синтаксической сложности с грамматически верным оформлением в рамках коммуни-

кативно-бытового диалога. При смысловом усложнении грамматической конструкции (рассказ, аргументация, суждение) сохраняются в значительном объеме аграмматизмы. Использует союзы «потому что», «и», «а»;

– 5 уровень (социально-формальный). Умеет правильно продуцировать развернутые высказывания различной грамматической сложности, верно передавая смысл сообщения. Грамматическое оформление речи сохраняется на уровне текста стабильно.

● *Словарь:*

– 1 уровень (доязыковой).

Предпосылки формирования лексической системы. Соотносит небольшое количество слов (существительные) с картинкой, но не понимает, что предмет данным словом называется;

– 2 уровень (номинативный).

Словарь включает преимущественно частотные существительные с конкретным значением, а также некоторые базовые глаголы, прилагательные, числительные;

– 3 уровень (формальный).

В спонтанной речи в значительном объеме использует слова по всем изученным лексическим темам, а также обобщающие и частотные абстрактные слова (например, *обувь, мебель, холодно, ветер*);

– 4 уровень (формально-социальный). В речи использует слова, отражающие оттенки, ва-

риативные характеристики передаваемой информации, (например, «огромный», «рыжий», «яркий» и т. д.);

– 5 уровень (социально-формальный). В речи использует слова, отражающие духовно-нравственные, культурные, моральные ценности (например, *культурный, безразличный, совесть, душа* и т. д.).

● **Понимание речи:**

– 1 уровень (доязыковой). Обращенную речь и простые вопросы не понимает (например, вопрос «Где?»). Реагирует рефлексивно на знакомые вербальные стимулы;

– 2 уровень (номинативный). Понимает простые учебные вопросы (например, «Что?», «Что делает?», «Какой?»). Воспринимая новую вербальную информацию, ориентируется на знакомые слова во фразе и обязательный визуальный контекст (частичное понимание слов в предложении);

– 3 уровень (формальный). Понимает речь небольшим объемом внеконтекстно (без визуализации, только на слух), ориентируясь на слова, частотные фразы из социального опыта. При увеличении объема воспринимаемой речи и её семантической сложности нужны дополнительная визуализация и подсказки;

– 4 уровень (формально-социальный). Понимает вариативно сформулированные вопро-

сы (*Зачем? Почему? Для чего?*). Доступно понимание междометий, некоторых модальных слов, склонения (например, «понятно», «вероятно», «может быть», «хотел бы»);

– 5 уровень (социально-формальный). Понимает логико-грамматические конструкции (например, «мамин брат»). Может выделить главную, основную мысль в повествовании (образная речь, художественный стиль). Могут сохраняться дефициты понимания речи в сенсорно зашумленной среде, а также сленга, некоторых метафор, идиом.

2 БЛОК. ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

● **Просьбы и вопросы:**

– 1 уровень (доязыковой). Словами о мотивационной деятельности не просит. Использует жест, крик или иной социально неприемлемый способ. После научения возможно автоматизированное использование небольшого количества слов (например, «дай», «кушать») или карточек системы альтернативной коммуникации;

– 2 уровень (номинативный). Просит о желаемом одним словом или фразой-клише (например, «я хочу сок», «гулять», «домой», «конфета»). Допускается вербальное взаимодействие только с близкими людьми при наличии выраженных «коммуникативных барьеров»;

– 3 уровень (формальный). Просит о желаемом предложением. Вопросы задает редко и только о недостающей информации в рамках коммуникативно-бытовой ситуации (например, «Когда будет столовая кушать?»);

– 4 уровень (формально-социальный). Задает уточняющие вопросы предложением в рамках учебно-познавательной деятельности, используя абстрактные слова, географические данные, термины (например, «Сегодня понедельник или вторник?») Вопросы в рамках «сверхинтересов» исключаются;

– 5 уровень (социально-формальный). Выбирает различные, приоритетные средства общения для получения необходимой информации (например, смысловое ударение, просодика, мимику, пантомимику). Могут сохраняться нарушения плавности речи, некоторая чрезмерная интонационная выразительность при волнении, утомлении.

● **Диалог и суждения:**

– 1 уровень (доязыковой). Коммуникация невербальная и только в аффективных ситуациях. Реализуется преимущественно социально неприемлемым способом;

– 2 уровень (номинативный). Коммуникация с окружающими преимущественно невербальная. Выражает согласие/несогласие словами «да» / «нет» (допускает-

ся агграмматичное высказывание «не хочешь»). Самостоятельно диалог не поддерживает. Для продолжения общения необходима стимуляция и различное мотивационное подкрепление. Часто игнорирует обращенную речь;

– 3 уровень (формальный). Поддерживает простой диалог (вопросно-ответная деятельность), отвечая на серию вопросов, в том числе без визуальной опоры, т. е. на слух. Инициатор диалога преимущественно взрослый;

– 4 уровень (формально-социальный). Сложный диалог. Ребенок сам инициирует диалог, многократно «меняясь ходами» со взрослым, отвечая на вопросы и задавая их коммуникативному партнеру, продуцируя простые суждения. Допускается стимулирование речевой активности при выраженном речевом негативизме, но сохраняется временная длительность вербального общения. Навык продуцировать простые выводы, суждения реализуется только в рамках личного социального опыта и знаний. Переключение на другую тему в рамках диалога исключается (важен именно продуктивный диалог);

– 5 уровень (социально-формальный). Ведет беседу, аргументированно убеждает, размышляет, доказывает. Сообщает коммуникативному партнеру информацию, дополненную личны-

ми выводами, творческим описанием фактов, предположениями, основанными на генерализованных знаниях. Стимуляция речевой активности не допускается. Остается некоторая незрелость в личных суждениях и оценке, понимания собственной выгоды, будущих перспектив.

● **Комментирование и социальные правила:**

– 1 уровень (доязыковой). Не использует речь (слово) для привлечения внимания;

– 2 уровень (номинативный). Комментирует словом видимое, происходящее в окружающей среде (не просьба, а вариант «Я вижу»). Например, ребенок, услышав звук поезда, сообщает взрослому: «Электричка!» Допускается комментирование без обращенного взгляда к другому человеку и указательного жеста;

– 3 уровень (формальный). Активно комментирует увиденное, делится планами на будущее, сообщает о прошедших событиях доступными для ребенка вербальными средствами (например: «Поеду море летом», сообщает родителю: «Вова школа заболел!»);

– 4 уровень (формально-социальный). Сообщает не только основную констатирующую, но и дополнительную информацию с целью манипулирования последствиями, влияния на поведение, мнение других людей (на-

пример, «Ешь суп быстрее, а то остынет. Будет не вкусно»). Знает базовые правила вербального поведения, но не всегда соблюдает;

– 5 уровень (социально-формальный). Хорошо ориентируется в правилах вербальной коммуникации, социального взаимодействия и соблюдает их при общении. Например, называет взрослых на «вы», внимательно слушает, не перебивает, следует теме разговора, корректно и вежливо заканчивает разговор. Могут сохраняться небольшие коммуникативные трудности в новых ситуациях общения (например, инициация диалога, формулирование первой фразы в начале общения, соблюдение личных границ собеседника).

3 БЛОК. ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК

● **Эмоциональный интеллект:**

– 1 уровень (доязыковой). Реагирует на эмоциональную ситуацию: контрастные частотные состояния — гнев, смех и т. д. В некоторых случаях может подражать (смеяться или плакать);

– 2 уровень (номинативный). Наименовывает только частотные эмоционально окрашенные действия на простой картинке (плачет, смеется и т. д.). Соотносит похвалу или осуждение со своими действиями, поступками (например: «Молодец!»);

– 3 уровень (формальный). Называет свое эмоциональное, психофизиологическое состояние, но не может объяснить его причин. Допускается однословное высказывание без грамматического оформления, использование фраз-клише, подходящих по смыслу (например: «Устал», «Скучно», «Я грустный и печальный»). Исключается при избегании заданий (когда не понятен смысл слова, но осознаются выгодные его последствия после произнесения, например, «устал» — предоставлен перерыва);

– 4 уровень (формально-социальный). Интерпретирует тонкие вариации эмоций, личные характеристики другого человека. Может по изображению лица назвать несколько вариантов эмоционального состояния (злой/сердитый/испуганный), а также использует слова, передающие индивидуальные особенности характера человека (например, «жадный»);

– 5 уровень (социально-формальный). Вербально предполагает причину эмоционального состояния другого человека, невидимую в рамках контекста (например: «Вася грустит, потому что он по Маше скучает»). Причины сложного эмоционального состояния человека, основанного на личностных, духовных, моральных переживаниях, может еще не понимать (например: «Ка-

тя переживает, потому скрыла правду и может пострадать другой, невинный человек»).

● **Социальный интеллект:**

– 1 уровень (доязыковой).

Соотносит частотную контрастную интонацию (радостную или строгую) с мимикой говорящего. Вопросительную интонацию не понимает;

– 2 уровень (номинативный).

Обобщает стимулы по ярко выраженным 2–3 признакам или функции предмета;

– 3 уровень (формальный).

Выделяет верно главное действие или действующее лицо (лица) на картинке с коммуникативно-бытовым сюжетом. Частотные бытовые ситуации (например, мальчик ест мороженое, девочка расчесывает волосы) исключаются, так как хорошо знакомы ребенку и не предполагают анализа;

– 4 уровень (формально-социальный). Сопоставляет новую информацию со своим опытом и знаниями. Объясняет свою позицию, используя доступную по смыслу лексику. При согласии/несогласии исключается ответ только «да / нет / не хочу» (важно объяснение). Допускаются наводящие вопросы в сложных ситуациях, помогающие ребенку вербально оформить свои мысли;

– 5 уровень (социально-формальный). Вербально предполагает перспективу поведения другого человека с учетом понятного

контекста. Анализирует ситуацию с учетом невидимых, случайных связей (например, пакет с продуктами лежит рядом с открытым канализационным люком. Предположение: кто-то провалился в люк). Понимание вариантов оценки своего поведения другими людьми может быть еще недостаточно сформировано.

● **Контекстный анализ:**

– 1 уровень (доязыковой). Ориентируется с помощью взрослого только в частотной знакомой, бытовой деятельности: дом, школа, столовая, игровая площадка — простые рутинные активности;

– 2 уровень (номинативный). Анализирует преимущественно бытовой контекст, предполагая предстоящую деятельность, соотнося со своим опытом, а также предвидя последствия на основе личных впечатлений (например, горячо — можно обжечься — осторожно пробует. Или моет руки, предварительно подняв рукава рубашки, чтобы не намочить их);

– 3 уровень (формальный). Анализирует простой социальный контекст с учетом базовых правил поведения и безопасности. Формулирует только ранее изученные, причинно-следственные выводы (например, «нельзя есть много конфет — заболит живот», «гриб ядовитый — опасно»). Может выявить несоответствие ожидаемому (визуально);

– 4 уровень (формально-социальный). Анализирует сложный контекст (множественные связи между несколькими предметами и людьми) на основе социального опыта и академических знаний, а также формулирует простые социальные выводы (например, «нельзя нырять в море, где камни — опасно, будет травма»). Может дать вербальную оценку видимому действию другого человека с учетом базовых правил этического, морального поведения (например: «Мальчик не уступил место в автобусе дедушке — он поступает плохо»);

– 5 уровень (социально-формальный). Анализирует и понимает контекст, предполагающий учет духовно-нравственных ценностей общества. Может дать оценку поведения как своего, так и других людей с учетом данных высокоуровневых критериев (например, защитник Родины — это герой, патриот, сочувствовать чужому горю — правильно).

Сохраняются некоторые трудности понимания подтекста, иронии, сарказма.

Литература

1. Андреева, С. В. Модифицированное логопедическое обследование речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3. — С. 68–94.
2. Андреева, С. В. Понимание речи детьми с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непо-

средственный // Специальное образование. — 2024. — № 2. — С. 63–89.

3. Андреева, С. В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4. — С. 19–45.

4. Бородина, Л. Г. Типология отклоняющегося развития: варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Генезис, 2020. — 368 с. — ISBN 978-5-98563-597-3. — Текст : непосредственный.

5. Давидович, Л. Р. Логопедия: системное недоразвитие речи у детей школьного возраста : учебное пособие / Л. Р. Давидович, А. А. Алмазова, Ж. В. Антипова. — Москва : Флинта, 2022. — 197 с. — ISBN 978-5-9765-4952-4. — Текст : непосредственный.

6. Давыдова, Е. Ю. Особенности понимания речи у младших школьников с РАС и их связь с характеристиками ЭЭГ. Часть 1 / Е. Ю. Давыдова, К. Р. Салимова, Д. В. Давыдов [и др.]. — Текст : непосредственный // Физиология человека. — 2023. — Т. 49. — № 3. — С. 23–33.

7. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия, 2010. — Текст : непосредственный.

8. Мамохина, У. А. Методы и подходы к оценке различных уровней организации речи в современных зарубежных исследованиях на примере расстройств аутистического спектра / У. А. Мамохина, Д. С. Перверзева, К. Р. Салимова, Е. Ф. Шведовский, Д. В. Давыдов, Е. Ю. Давыдова. — Текст : электронный // Современная зарубежная психология. — 2022. — № 4 (111). — С. 90–104. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmpf.2022110408>.

9. Пашковский, В. Э. Зачем изобретать велосипед? / В. Э. Пашковский. — Текст : непосредственный // Неврологический вестник. — 2024. — Т. 56. — № 1. — С. 105–111.

10. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова, Т. П. Клюш-

ник, Л. П. Якупова. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. — 268 с. — ISBN 978-5-9704-3841. — Текст : непосредственный.

11. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова [и др.]. — Москва : Просвещение, 2010. — Текст : непосредственный.

12. Хаустов, А. В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А. В. Хаустов, М. А. Шумских. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2023. — Т. 21. — № 3. — С. 5–17.

13. Cummins, C. Autistic adults' views of their communication skills and needs / C. Cummins, E. Pellicano, L. Crane. — Text : unmediated // International Journal of Language & Communication Disorders. — 2020. — Vol. 55. — № 5. — P. 678–689.

14. Mottron, L. A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes / L. Mottron. — Text : unmediated // Autism Research. — 2021. — Vol. 14. — № 10. — P. 2213–2220.

15. Talantseva, O.I. The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis / O. I. Talantseva, R. S. Romanova, E. M. Shurdova [et al.] // Frontiers in psychiatry. — 2023. — Vol. 14. — Article № 1071181. — 11 p.

References

1. Andreeva, S.V. (2024). Modifitsirovannoe logopedicheskoe obsledovanie rechi detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Modified Logopedic Examination of the Speech of Children with Autism Spectrum Disorders]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 3, 68–94. (In Russ.)

2. Andreeva, S.V. (2024). Ponimanie rechi det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Oral Speech Comprehension of Children with Autism Spectrum Disorder]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2, 63–89. (In Russ.)

3. Andreeva, S.V. (2022). Sistematizatsiya narushenii funktsional'nogo yazyka u detei

- s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Systematization of Functional Language Disorders in Autistic Children]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 4, 19–45. (In Russ.)
4. Borodina, L.G., Semago, N.Ya., & Semago, M.M. (2020). *Tipologiya otklonayushchegosya razvitiya: Varianty autisticheskikh rasstroistv* [Typology of divergent development: variations of autistic disorders]. Moscow: Publ. Genezis, 368 p. ISBN 978-5-98563-597-3. (In Russ.)
5. Davidovich, L.R., Almazova, A.A., & Antipova, Zh.V. (2022). Logopediya: Sistemnoe nedorazvitiye rechi u detei shkol'nogo vozrasta: uchebnoe posobie [Speech therapy: Systemic speech underdevelopment in school age children: guide]. Moscow: Publ. Flinta, 197 p. ISBN 978-5-9765-4952-4. (In Russ.)
6. Davydova, E.Yu., Salimova, K.R., Davydov, D.V., et al. (2023). Osobennosti ponimaniya rechi u mladshikh shkol'nikov s RAS i ikh svyaz' s kharakteristikami EEG: Chast' 1 [Understanding Speech in Primary Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders and Its Relationship with EEG Characteristics: Part 1]. *Fiziologiya cheloveka = Human Physiology*, 49(3), 23–33. (In Russ.)
7. Levchenko, I.Yu. (2010). *Patopsikhologiya: teoriya i praktika* [Pathopsychology: theory and practice] [Tutorial]. Moscow: Academy. (In Russ.)
8. Mamokhina, U.A., Pereverzeva, D.S., Salimova, K.R., Shvedovskiy, E.F., Davydov, D.V., & Davydova, E.Yu. (2022). Modern Foreign Approaches to the Assessment of Different Linguistic Levels in Children with Autism Spectrum Disorders. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(4), 90–104. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110408> (In Russ.)
9. Pashkovskii, V.E. (2024). Zachem izobretat' velosiped? [Why invent the bicycle?]. *Nevrologicheskii vestnik = Neurology Bulletin*, 56(1), 105–111.
10. Simashkova, N.V., Klyushnik, T.P., & Yakupova, L.P. (2016). *Kliniko-biologicheskie aspekty rasstroistv autisticheskogo spektra* [Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders]. Moscow: Publ. GEOTAR-Media, 268 p. ISBN 978-5-9704-3841-1. (In Russ.)
11. Filicheva, T.B., Chirkina, G.V., Tumanova, T.V., et al. (2010). *Correction of speech disorders*. Programs of compensatory preschool educational institutions for children with speech impairments. Moscow: Publishing House "Prosveshchenie", 2010. (In Russ.)
12. Khaustov, A.V., & Shumskikh, M.A. (2023). Trends in the Inclusion of Children with ASD in the General Education System: All-Russian Monitoring Results. *Autizm i naru-sheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 21(3), 5–17. (In Russ.)
13. Cummins, C., Pellicano, E., & Crane, L. (2020). Autistic adults' views of their communication skills and needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(5), 678–689.
14. Mottron, L. (2021). A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes. *Autism Research*, 14(10), 2213–2220.
15. Talantseva, O.I., Romanova, R.S., Shurdova, E.M., et al. (2023). The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-levelmeta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, 14, article № 1071181, 11 p.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 376.1+37.047

ББК 4450.053.6

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Елена Викторовна Ушакова^{1✉}
Георгий Валерианович Алиханов^{2✉}

Elena V. Ushakova^{1✉}
Georgiy V. Alikhanov^{2✉}

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ВОСТОЧНО-АЗИАТСКОМ РЕГИОНЕ

CAREER GUIDANCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE EAST ASIAN REGION

^{1,2} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ ushakova@mgpu.ru, SPIN-код: 3003-0507

² Московский педагогический колледж, Москва, Россия, alikhanovgv@mgpu.ru, SPIN-код: 6204-9192

^{1,2} Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

¹ ushakova@mgpu.ru, SPIN code: 3003-0507

² Moscow Pedagogical College, Moscow, Russia, alikhanovgv@mgpu.ru, SPIN code: 6204-9192

Аннотация. Страны Восточной Азии демонстрируют разную степень качества образования и систем профориентации, особенно для учащихся с ограниченными возможностями. Лучшие в международных рейтингах, такие как Япония, Южная Корея и Китай (с учетом результатов, достигнутых Тайванем и Гонконгом), демонстрируют структурированные программы, в то время как такие страны, как КНДР и Монголия, отстают как по качеству, так и по уровню инклюзии. В статье освещается организация профориентации для учащихся с ОВЗ в странах изучаемого региона, рассматриваются такие аспекты, как законодательные рамки,

Abstract. East Asian countries demonstrate different levels of the quality of education and career guidance systems, especially for students with disabilities. The top performers in international rankings, such as Japan, South Korea, and China (including the results achieved by Taiwan and Hong Kong), demonstrate structured programs, while countries such as the DPRK and Mongolia lag behind in both quality and level of inclusion. The article highlights the organization of career guidance for students with disabilities in the countries of the region under study, considering such aspects as legislative regulation, methods of career guidance, and labor and social integration of persons with disa-

методы профориентации, трудовой и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями. Для анализа были использованы официальные отчеты международных организаций, законодательство изучаемых стран и научные публикации. В целом регион стремится улучшить образовательные условия и возможности для трудовой интеграции для лиц с ограниченными возможностями на фоне текущих социальных и законодательных проблем. В большинстве стран Восточной Азии действуют инклюзивные системы образования, вместе с этим функционируют и специальные школы, при этом существуют различия в профессиональной ориентации и поддержке учащихся с ограниченными возможностями. Семья играет основную роль в социализации и трудовой адаптации подростков с ограниченными возможностями, при этом уровень социальной поддержки детей с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, а также их семей, в каждой стране имеет свои особенности и отличия.

Ключевые слова: ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социализация детей, социальная адаптация, профориентация школьников, профессиональная ориентация, выбор профессии, профессиональное самоопределение, профориентационная работа.

Информация об авторах: Ушакова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, адрес: 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова, 8, корп. 2, email: ushakova@mgru.ru.

bilities. The analysis is based on official reports of international organizations, legislation of the corresponding countries, and scholarly publications. Overall, the region strives to improve the educational conditions and opportunities for labor integration of persons with disabilities against the background of current social and legislative problems. Most East Asian countries have inclusive education systems along with special schools, although there are differences in career guidance and support for students with disabilities. The family plays a major role in the socialization and labor adaptation of adolescents with disabilities, and the level of social support for children with special educational needs and disabilities, as well as their families, has its own characteristics and differences in each country.

Keywords: disabilities, children with disabilities, inclusive education, socialization of children, social adaptation, career guidance of students, career guidance, choice of profession, professional self-determination, professional guidance.

Author's information: Ushakova Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Алиханов Георгий Валерианович, аспирант института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет; преподаватель, Московский педагогический колледж, адрес: 109457, Россия, г. Москва, ул. Фёдора Полетаева, д. 2, корп. 7, email: alikhanovgv@mgpu.ru.

Для цитирования: Ушакова, Е. В. Профессиональное ориентирование учащихся с ОВЗ в Восточно-Азиатском регионе / Е. В. Ушакова, Г. В. Алиханов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 67-83.

Введение

Ряд стран Восточно-Азиатского региона показывают стабильно высокий уровень образования по рейтингам международных программ по оценке PISA¹, PIRLS и TIMSS². Странами с самыми высокими рейтингами признаны Япония, Южная Корея и Китай (Гонконг, Тайвань); КНДР и Монголия замыкают список по уровню и качеству образования. Вместе с тем в научных источниках не так много систематизированной и актуальной информации о том, как происходит профес-

Alikhanov Georgiy Valerianovich, Post-Graduate Student of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; Teacher of Moscow Pedagogical College, Moscow, Russia.

For citation: Ushakova, E. V., Alikhanov, G. V. (2025). Career Guidance of Students with Disabilities in the East Asian Region. *Special Education*, 1(77), pp. 67-83. (In Russ.)

сиональное ориентирование будущих студентов и специалистов, и в частности, как формируется профессиональное самоопределение школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данной статье будет рассмотрено, как организована работа по профессиональному ориентированию в каждой из стран, интегрирована ли она в образовательный процесс, каким образом обучающиеся со специальными образовательными потребностями включены в систему образования и могут получить помощь в профессиональном самоопределении.

Целью исследования стало выявление и сравнение особенностей систем профессиональной ориентации в странах Восточно-Азиатского региона.

Методы исследования

Для исследования применялся контент-анализ качественных

¹ Programme for International Student Assessment (PISA) // Organisation for Economic Co-operation and Development: official website. URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (date of access: 25.07.2024).

² TIMSS & PIRLS International Study Center: official website. Boston, 2024. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/index.html> (date of acces: 25.07.2024).

характеристик текстов научных статей, официальных правительственных сайтов, информационно-правовых систем, официальных отчетов и публикаций международных организаций, посвященных обучению, профессиональному ориентированию и социальной адаптации лиц с ОВЗ. Исследование профориентации детей с ОВЗ в странах Восточно-Азиатского региона включает такие аспекты, как законодательная база, методы профориентации, социальная интеграция, роль семьи и сообществ, а также трудовая интеграция.

Основная часть

На развитие специального образования в Восточно-Азиатском регионе в последние десятилетия значительное влияние оказало принятие «Конвенции о правах инвалидов» Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (ООН). 2005–2014 годы были провозглашены десятилетием образования в интересах устойчивого развития. В течение этого десятилетия в разные годы все страны региона подписали Конвенцию, согласно которой лица с ОВЗ имеют право на образование. В целях реализации их прав и равных возможностей, принявшие Конвенцию страны

обязаны обеспечить инклюзивность на всех уровнях образования¹.

Япония. Конвенция о правах инвалидов в Японии была подписана в 2007 году и ратифицирована в 2014 году. Основным законом для лиц с инвалидностью направлен на «содействие благополучию лиц с ограниченными возможностями»². С 2003 года реализуется «Проект по содействию системе образования для лиц с особыми потребностями»³.

Наряду со специализированными школами, в стране существует инклюзивное образование в обычных школах, а также «ресурсные комнаты», в которых дети с ОВЗ могут обучаться в дополнение к общеобразовательным предметам [3]. «Школы специ-

¹ Конвенция о правах инвалидов // Организации Объединенных Наций: официальный сайт. 2007. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf (дата обращения: 23.08.2024).

² The Basic Law for Persons with Disabilities. Law number 84 of 21 May 1970 (Last amended in June 2004) // Government of Japan. Cabinet Office: official website. URL: <https://www8.cao.go.jp/shougai/english/law/no84> (date of access: 01.12.2024).

³ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology — Japan: official website. Tokyo, 2024. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/index.htm> (date of access: 01.12.2024).

ального образования» рассчитаны на учащихся с относительно тяжелыми нарушениями и принимают детей с множественными нарушениями. Они обеспечивают дошкольное, начальное и неполное среднее и полное среднее образование. Учащиеся со сравнительно легкими нарушениями здоровья обучаются в специальных малокомплектных классах в общеобразовательных школах и в больницах.

Профессиональное ориентирование учащихся с ОВЗ в Японии применимо к каждому этапу школьного образования. Оно включает в том числе профессиональные пробы в различных областях и профессиональное консультирование специалистов [3].

На уровне социальной интеграции Япония реализует различные инициативы, направленные на улучшение условий труда для людей с ОВЗ, включая субсидии для работодателей [2]. В Японии квота на трудоустройство лиц с ограниченными возможностями определяется законом. Для частных предприятий квота была повышена до 2,3 % в 2021 году, планируется дальнейшее увеличение до 2,7 %¹. Общественное

восприятие людей с инвалидностью постепенно улучшается, однако всё еще существует заметная стигматизация. Молодежь с инвалидностью нередко сталкивается с предвзятым мнением работодателей и ограничениями в трудоустройстве. В Японии существуют программы, поддерживающие трудоустройство людей с инвалидностью, и предоставляют услуги по трудоустройству и консультации выпускникам специальных образовательных учреждений. Трудоустройство лиц с ОВЗ в Японии неуклонно растет [5].

Китай. Китай присоединился к Конвенции в 2008 г. и внес соответствующие изменения в законодательство [7]. Права лиц с инвалидностью защищают Конституция Китая, Закон о защите инвалидов, Положение об образовании лиц с ограниченными возможностями и другие положения.

Китай обеспечивает обязательное образование учащихся с ОВЗ начиная с дошкольного возраста. Более половины учащихся посещают обычные школы, при этом существуют как специализированные учебные заведения, так и надомное и дистанционное обучение. Специаль-

¹ [MHLW] The Statutory Employment Rate of Persons with Disabilities Imposed on Private Enterprises Raised to 2.7 // Disability Information Resources. Japanese Society for Rehabili-

tation of Persons with Disabilities: official website. URL: <https://www.dinf.ne.jp/d/5/529.html> (date of access: 01.12.2024).

ное образование охватывает все типы инвалидности, в том числе множественные нарушения развития. Китай усиливает меры по инклюзии детей с ОВЗ в обычных школах, однако наблюдаются различия в реализации этих программ в разных регионах страны. В последние годы наблюдается рост числа инклюзивных школ [15].

В разных регионах Китая разрабатываются специальные программы, направленные на профессиональную подготовку для школьников с ОВЗ, включая практическое обучение и стажировки. В плане модернизации образования на 2035 год был предложен ряд целей, в том числе профессиональная подготовка и специальное обучение для инвалидов¹.

Правительство Китая установило систему квот, требующую от всех государственных и частных работодателей резервировать не менее 1,5 % рабочих мест для трудоустройства инвалидов. Федерация инвалидов отвечает за социальную интеграцию инвалидов и борьбу со стигматизацией,

¹ The People's Republic of China. The State Council: official website. URL: https://english.www.gov.cn/policies/policy_watch/2019/02/25/content_281476537597482.htm (date of access: 21.12.2024).

предпринимая шаги в направлении улучшения ситуации¹.

По результатам исследований, проведенных в Китае, была выявлена зависимость поддержки в семье и социальной адаптации и реабилитация детей с ОВЗ от уровня просвещенности и развитости родителей ребенка с ОВЗ, от наличия у него братьев и сестер, а также благополучия семьи в целом, от чего зависит возможность членом семьи уделять больше внимания развитию ребенка с ОВЗ. Можно сказать, что роль семьи велика, но слабо регулируется со стороны государства [13].

Согласно позиции России, Тайвань (как и Гонконг) является неотъемлемой частью Китая². Однако законы в Тайване и Гонконге отличаются, соответственно, есть отличия и в особенностях образовательного и профориентационного процесса детей с ОВЗ.

¹ China Disabled Persons' Federation: official website. Beijing, 2024. URL: <http://english.cdcpf.org.cn/> (date of access: 21.12.2024).

² Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой от 16.07.2001 // Президент России: официальный сайт / Администрация Президента России, 2024. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3418> (дата обращения: 22.12.2024).

В Тайване учащимся с ОВЗ предоставляются образовательные услуги с дошкольного уровня до университета в виде автономных классов, ресурсных комнат, передвижных программ и специальных образовательных программ в обычных классах¹.

Школы обязаны нанимать штатных консультантов по вопросам профессионального ориентирования. Профессиональное образование в школе интегрировано во все предметы, начиная с начальной школы, и наиболее полно реализуется на уровне старших классов средней школы. Учащиеся участвуют в школьных курсах планирования карьеры для выбора дальнейшего образования или профессии. Программа профориентации состоит из самоисследования, выбора специальности в колледже или профессионального исследования и помощи учащимся в оценке влияния семьи и социальной среды на их выбор карьеры [11].

Государственные учреждения Тайваня, число сотрудников которых составляет не менее 34 человек, должны нанимать людей с инвалидностью в количестве

¹ Description of Students // National Special Education Information Network of Taiwan: official website. URL: <https://special.moe.gov.tw/eng/article.php?paid=284&1117698283> (date of access: 22.12.2024).

не менее 3 % от общего числа сотрудников, а частные учреждения с сотрудниками от 67 человек должны нанимать не менее 1 % людей с ОВЗ и не менее одного человека². Служба трудоустройства для инвалидов Министерства труда Тайваня предоставляет поддержку при профессиональном обучении, трудоустройстве, трудовой реабилитации, организации домашней занятости лицам с инвалидностью, а также консультирует их о возможностях организации стартапов.

Гонконг занимает лидирующие позиции по оказанию услуг раннего вмешательства для детей с ОВЗ в Азиатско-Тихоокеанском регионе³. В Гонконге профессиональное образование признается неотъемлемой частью школьных учебных программ. Объявляются ежегодные гранты, направленные на развитие профессионального

² Employment Service for People with Disabilities // Ministry of Labor, Taiwan: official website. URL: <https://www.wda.gov.tw/en/cp.aspx?n=230> (date of access: 22.12.2024).

³ Early Intervention and Quality Education of Children with Disabilities in Asia and the Pacific // The United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific: official website / Corporate Authors UN.ESCAP, UNESCO, UNICEF. Social Development Policy Papers No. Nov/2021. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.12870/4553> (date of access: 05.01.2025).

ориентирования. Школы Гонконга должны разрабатывать собственные внутренние службы профориентации. Роль учителей, отвечающих исключительно за профессиональное ориентирование, является ключевой, они консультируют и направляют обучающихся, помогая им формулировать свои профессиональные цели в соответствии с их интересами, способностями и наклонностями, а также обучают достигать их. При поддержке правительства были созданы портал планирования карьеры и жизни (www.edb.gov.hk/cgs), профориентационный портал MyCareerMap, портал Jobtionaly, была создана Программа партнерства бизнес-школ и иные ресурсы [12].

В Гонконге практикуется семейно-ориентированная поддержка детей с ОВЗ. Она оказала ограниченное влияние на предоставление комплексной поддержки семье, но при этом в службах для инвалидов она играет важную роль в содействии индивидуальному развитию людей с ОВЗ [14].

Южная Корея. Республика Корея приняла Конвенцию о правах инвалидов 30 марта 2007 г. и ратифицировала 11 декабря 2008 г. Действует ряд законов о защите прав инвалидов: Закон о социальном обеспечении лиц с ограниченными возможностями, Закон о гарантиях прав и поддерж-

ки лиц с нарушениями развития и т. д.

В Южной Корее существуют различные виды средних школ и дети могут выбрать ту, которая наиболее соответствует их склонностям и интересам. Это как общеобразовательные учебные заведения, так и специальные школы различной направленности, относящейся к области искусств, спорта, науки и т. д. [1]. Программа обучения в средней школе нацелена на профессиональное ориентирование и карьеру. Профессиональному ориентированию уделяется достаточно много времени, существуют также семестры для карьерного ориентирования учащихся школы с целью помочь им определить и развить свои способности и таланты.

Менталитет жителей Южной Кореи, определенное отношение к инвалидности приводит к тому, что семьи избегают обращаться за помощью для детей с особенностями развития. Несмотря на проводимую государством образовательную политику, также существует нехватка ресурсов для полноценной адаптации лиц с ОВЗ, ограничено профессиональное образование, уровень трудоустройства лиц с ОВЗ остается низким. Все еще необходимы комплексные систематические меры для содействия трудоустройству молодежи с ограниченными возможностями.

КНДР. Корейская Народно-Демократическая Республика приняла Конвенцию ООН о правах инвалидов 3 июля 2013 г., ратифицировала 6 декабря 2016 г. Закон о защите инвалидов является основным правовым инструментом для защиты прав и интересов лиц с ограниченными возможностями. Закон об образовании, Закон о высшем образовании и Закон о воспитании и уходе за детьми провозглашают право на образование для всех граждан страны, включая лиц с ОВЗ. В соответствии с законом, школьники с ОВЗ должны получать образование в специальных классах в общеобразовательных или специализированных школах. Последние подразделяются по разным типам нарушений и потребностей учащихся: школы для слепых, глухих, колледжи для бывших военнослужащих, получивших инвалидность при несении службы. Дети с ОВЗ дошкольного возраста посещают общественные детские сады, существуют реабилитационные центры для детей с ОВЗ. С 2009 года в стране существует дистанционное обучение, что делает высшее образование более доступным для студентов с ОВЗ. Вместе с тем не обнаружено четкого определения инклюзивного образования и особых образовательных потребностей.

На уровне старшей средней школы предоставляется профессиональная подготовка в соответствии с пожеланиями и способностями учащихся, чтобы они были хорошо подготовлены к адаптации к общественной жизни после окончания школы. После окончания школы слепые или глухие дети могут поступить в школы, колледжи и вузы. Центр профессиональной подготовки Федерации по защите лиц с ОВЗ позволяет выпускникам получить специализированную подготовку по различным направлениям, таким как плотницкое дело, производство легких электроприборов, шитье и обработка одежды и т. д.¹

Что касается вопроса полноценной социальной интеграции людей с инвалидностью, согласно отчету в ООН, который Северная Корея представила в 2019 году, государство будет искать оптимальные стратегические альтернативы для обеспечения полной социальной интеграции и участия инвалидов, а также разрабатывать политику в отношении инвалидов в соответствии со своими

¹ Initial report submitted by the Democratic People's Republic of Korea under article 35 of the Convention, due in 2018 : Convention on the Rights of Persons with Disabilities // Democratic People's Republic of Korea. — Geneva: UN, 2019. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/3833391?v=pdf> (date of access: 23.11.2024).

приоритетами посредством постоянного общения и обмена идеями с инвалидами, а также с соответствующими экспертами. Роль семьи детей с ОВЗ и инвалидностью первостепенна. В названном выше отчете упоминается в первую очередь финансовая поддержка семей и услуги государственных помощников, при этом подчеркивается помощь детям-инвалидам при случаях внутрисемейных конфликтов и иных нарушений по отношению к ним¹.

Монголия. Монголия приняла Конвенцию по правам инвалидов 13 мая 2009 г.² В 2006–2015 гг. правительство страны представило Генеральный план развития для приведения монгольской системы образования в соответствие с международными требованиями. В соответствии с Законом об образовании, была запрещена дискриминация людей по разным признакам, в том числе по при-

знаку «уникальных характеристик развития, здоровья». Согласно Закону о начальном и среднем образовании, средние школы должны предоставлять условия для обучения детей с ОВЗ. Закон о дошкольном образовании позволяет обучение в группе детского сада до 2 детей с легкими формами ОВЗ. Закон о правах человека (2016 г.) гласит, что «люди с ограниченными возможностями имеют право на равный доступ к образованию и профессиональному образованию, как и все другие граждане, и все образовательные учреждения должны обеспечивать удобную для пользователей среду обучения для людей с ограниченными возможностями» [8, с. 233]. Однако нехватка финансирования и человеческих ресурсов в реальности не позволяют обеспечить все требования закона. Существует разрыв между образовательной политикой Монголии и ее реализацией, что негативно сказывается на организации образования детей с ОВЗ³. Еще одной причиной, по которой родители предпочитают отказаться от зачисления ребенка

¹ Initial report submitted by the Democratic People's Republic of Korea under article 35 of the Convention, due in 2018 : Convention on the Rights of Persons with Disabilities // Democratic People's Republic of Korea. — Geneva: UN, 2019. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/3833391?v=pdf> (date of access: 23.11.2024).

² Конвенция о правах инвалидов // Организации Объединенных Наций: официальный сайт. 2007. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf (дата обращения: 23.08.2024).

³ Mongolia Education Policy Review : Towards a Lifelong Learning System UNESCO June 2020 // UNESCO Digital library: official website. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373687> (date of access: 23.11.2024).

в специальную школу, является социальная стигматизация инвалидов и людей с особенностями здоровья.

Профессиональное ориентирование в школах Монголии обычно организуется в старших классах. По результатам профориентации учащимся старших классов предоставляется возможность выбирать предметы, соответствующие профессиям, к которым они имеют склонность и интерес. Тем не менее подобная координация применяется не во всех школах. Достаточно большое количество школ, особенно в сельской местности и в малонаселенных районах, плохо финансируются, в них не хватает учителей, которые смогут подготовить учащихся по выбранным предметам [9].

В Монголии введена квота для трудоустройства лиц с инвалидностью. Организации с количеством сотрудников больше 25 человек, независимо от вида и формы собственности, обязаны привлекать к работе инвалидов количеством не менее 4 % от общего числа рабочих мест¹.

¹ Монгол Улсын хууль “Хөдөлмөрийн тухай” 2021 оны 5 сарын сарын 7 өдөр (Шинэчилсэн найруулга) // Хууль зүйн үндэсний хүрээлэнгийн эрх зүйн мэдээллийн нэгдсэн систем : Улаанбаатар хот, 2021. URL: [https://](https://legalinfo.mn/mn/detail?lawId=16230709635751)

Результаты. Полученные данные о системе профессионального ориентирования лиц с ОВЗ в Восточно-Азиатском регионе по каждому из рассматриваемых аспектов приведены в таблицах. Несмотря на то, что в каждой из рассмотренных стран формально действуют законы о защите прав инвалидов, на практике их реализация в каждой из стран имеет свою специфику (см. табл. 1).

Профориентационные методы и технологии, применяемые в каждой из рассматриваемых стран, также имеют свои особенности и различия (табл. 2).

Государственная поддержка социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ характеризует страны, занимающие первые места по уровню образования в международных рейтингах (табл. 3).

Для полноценной поддержки детей с ОВЗ необходима работа с семьями и законными представителями. Семья играет важнейшую роль в жизни детей с ОВЗ в странах Восточно-Азиатского региона (табл. 4).

legalinfo.mn/mn/detail?lawId=16230709635751 (хандалтын огноо 2024.12.22).

Таблица 1

Особенности законодательной базы

Страны		Краткая характеристика
Япония		Развита система поддержки и интеграции детей с ОВЗ
Китай	Континентальный Китай	Качество реализации поддержки детей с ОВЗ на местах может варьироваться
	Гонконг	Развита система поддержки и обучения детей с ОВЗ
	Тайвань	Тщательно и разносторонне проработанная система поддержки инвалидов
КНДР		Информация о степени исполнения этих законов малодоступна
Южная Корея		Акцент на инклюзивное образование и подготовку к трудоустройству
Монголия		Проблемы с доступом к ресурсам, но есть программы для развития навыков

Принята Конвенция ООН по правам инвалидов. Существуют законы о защите прав инвалидов, их образовании и профессиональном обучении.

Таблица 2

Особенности методов профориентации

Страны		Краткая характеристика
Япония		Индивидуальный подход, использование современных технологий
Китай	Континентальный Китай	Комбинация традиционных методов и новых технологий для профориентации
	Гонконг	Интеграция в учебный процесс, цифровые ресурсы, ключевая роль специалиста по профориентации в образовательном процессе
	Тайвань	Интеграция в учебный процесс, профконсультации, специализированные курсы, самоисследование, ведение портфолио и т. д.
КНДР		Информация о профориентации учащихся с ОВЗ отсутствует
Южная Корея		Профориентационные курсы и тренинги
Монголия		Ограниченные ресурсы, акцент на минимальные навыки

Таблица 3

Особенности социальной интеграции

Страны		Краткая характеристика
Япония		Государственная поддержка и развитие социальной интеграции, борьба со стигматизацией и дискриминацией, все еще встречающейся со стороны общества
Китай	Континентальный Китай	Увеличение внимания к данному аспекту в последние годы со стороны государства и разработка законодательной базы
	Гонконг	Государственная поддержка через инклюзивное обучение, помощь в трудоустройстве, карьерные и психологические консультации
	Тайвань	Государственная поддержка и развитие социальной интеграции
КНДР		Государственные программы в данном направлении находятся на стадии разработки
Южная Корея		Поддержка через школьные программы и клубы
Монголия		Проблемы с социальной интеграцией из-за стереотипов

Таблица 4

Роль семьи и сообществ

Страны		Краткая характеристика	Семья играет ключевую роль
Япония		Развиваются программы поддержки семей детей с ОВЗ	
Китай	Континентальный Китай	Слабо регулируется государством, зависит от уровня самой семьи	
	Гонконг	Роль семьи постоянно исследуется, практикуется семейно-ориентированная терапия	
	Тайвань	Функционируют фонды поддержки семей детей с ОВЗ, программы ранней поддержки семей детей с ОВЗ	
КНДР		Существует система пособий, помощь государственных помощников	
Южная Корея		Развиты программы поддержки	
Монголия		Развиваются программы поддержки, сложности с поддержкой в малонаселенных регионах	

Таблица 5

Особенности трудовой интеграции

Страны		Краткая характеристика
Япония		Активная работа над созданием рабочих мест для инвалидов. Квота по трудоустройству инвалидов составляет 2,3 %
Китай	Континентальный Китай	Существует система квот 1,5 %, однако многие инвалиды сталкиваются со сложностями в трудоустройстве
	Гонконг	Отсутствует система квот, упор на финансовую помощь инвалидам, систему льгот для организаций, трудоустроивших инвалидов, первоочередное трудоустройство инвалидов в гос. учреждения
	Тайвань	Рабочая квота для инвалидов составляет в гос. учреждениях 3 % (от 34 человек), в частных организациях от 1 % (от 67 человек)
КНДР		Ограниченный выбор профессий. Частные компании официально не существуют, квота по трудоустройству для инвалидов отсутствует
Южная Корея		Активная работа над созданием рабочих мест для инвалидов
Монголия		Данная задача требует решения / Квота по трудоустройству для инвалидов составляет 4 %

Большинство изучаемых стран используют квоты по трудоустройству для инвалидов, однако Гонконг при высокой степени развития системы поддержки лиц с инвалидностью использует иные инструменты для трудовой интеграции (табл. 5).

Во всех рассмотренных странах существуют как специализированные школы, так и инклюзия, однако со своей местной спецификой. Наиболее развито инклюзивное образование в Гонконге, Тайване, а также в Японии. Система образования Южной Кореи предоставляет скорее не инклюзивное, и интегрированное обуче-

ние, со своими особенностями и сложностями.

Профессиональное ориентирование, в том числе для учащихся с ОВЗ, наиболее развито в Японии, Гонконге (Китай) и Южной Кореи, причем в Японии оно предоставляется на всех уровнях образования. В Гонконге профессиональное ориентирование обучающихся реализуется каждой школой индивидуально. В Китае на это уделяется не так много учебного времени, так как учебная программа перегружена подготовкой к выпускным экзаменам. В Южной Кореи уже на уровне средней школы можно выбрать специализированную школу, позволяю-

щую развивать навыки, которые в будущем могут перерасти в профессию. Северная Корея предоставляет лицам с ОВЗ возможность выбора и получения сильной специальности. Что касается профориентационной работы в школах, особенно в отношении учащихся с ОВЗ, то подобная информация в открытых источниках не обнаружена. В Монголии профориентация распространена среди будущих выпускников и тех, кто собирается получать высшее образование, но доступна не во всех населенных местностях.

Заключение

Страны Восточно-Азиатского региона демонстрируют сходства и различия в отношении образования, профориентации, социальной и трудовой интеграции детей с ОВЗ. Во многих странах региона специальное образование характеризуется двойственностью, одновременным наличием как медицинского, так и социального подхода. Эти два подхода все еще являются предметом дискуссии. Некоторые авторы предлагают рассматривать их в качестве взаимодополняющих, а не как противоречащих друг другу парадигм [8]. Централизованная государственная поддержка и контроль исполнения законов, защищающих права инвалидов, являются ключевыми факторами разносторонней и эффективной систе-

мы профессионального ориентирования учащихся с ОВЗ и их успешной интеграции и адаптации в обществе.

Литература

1. Булатникова, И. Н. Особенности системы образования и профориентации в Южной Корее / И. Н. Булатникова, А. С. Киселева. — Текст : непосредственный // Профнавигация молодежи : сборник материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. — 21 апреля 2023 г. — Краснодар : Изд. КубГТУ, 2023. — 830 с. — ISBN 978-5-8333-1217-9.
2. Дронишинец, Н. П. Современные тенденции в трудоустройстве лиц с ограниченными возможностями в Японии / Н. П. Дронишинец, И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2017. — № 1. — С. 68–80. — ISSN 1999-6993.
3. Мальцева, Е. Ю. Ретроспективный анализ развития инклюзивного образования: международный опыт / Е. Ю. Мальцева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. — 2019. — № 2. — С. 80–88. — ISSN 2218-8711.
4. Очиаи, Т. Современные тенденции развития образования лиц с особыми потребностями в Японии / Т. Очиаи // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию Института специального образования / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — Ч. 1.
5. Хакумура, Н. Расширение трудоустройства и усилия по повышению долгосрочной занятости инвалидов в Японии / Н. Хакумура. — Текст : непосредственный // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. — 2019. — № 6 (154). — С. 314–327. — DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.16.
6. Чалдаева, Д. А. Зарубежный опыт социальной реабилитации инвалидов / Д. А. Чалдаева, И. Г. Нигматьянова. —

Текст : электронный // Вестник Казанского технологического университета. — 2010. — № 3. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyyopyt-sotsialnoy-reabilitatsii-invalidov>.

7. Чжао, Ш. Доступность обучения для лиц с ограниченными возможностями в Китае: трансформация специального и инклюзивного образования / Ш. Чжао, С. Т. Кохан. — Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. — 2022. — Т. 12. — №2. — С. 370–376. — ISSN 2224-1841. — DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-20.

8. Cho, S. Inclusive education in Japan and its role in international cooperation: analysis of a project for children with disabilities in Mongolia. / S. Cho, J. Park. — Text : electronic // *Asia Pacific Educ. Rev.* — 2024. — 25. — P. 229–242. — DOI: 10.1007/s12564-023-09923-4.

9. Javkhlan, B. Overview of the Education System in Mongolia / Bayanmunkh Javkhlan, Youngsub Hyun. — Text : electronic // *Asia Pacific Journal of Educational Research* — 2021. — Vol. 4(2). — P. 33–49. — ISSN: 2586-548X. — DOI: 10.30777/APJER.2021.4.2.02.

10. Nagano, H. Recent Trends and Issues in Employment Policy on Persons with Disabilities / H. Nagano. — Text : unmediated // *Japan Labor Review*. — 2015. — Vol. 12, N 1.

11. Post, J. International practices of career services, credentials and training / Jouke Post. — Text : electronic // Broken Arrow, National Career Development Association. — *British Journal of Guidance & Counselling* / edited by H. J. Yoon, B. Hutchison, M. Maze, C. Pritchard and A. Reiss. — 2019, Nov. — No 48(3). — P. 440–441. — ISBN 9781885333582. — DOI: 10.1080/03069885.2019.1692129.

12. Wong, L. P. W. Career Guidance and Counseling in Secondary Schools in Hong Kong : A Historical Overview / L. P. W. Wong, M. Yuen. — Text : electronic // *Journal of Asia Pacific Counseling*. — 2019. — April. — DOI: 10.18401/2019.9.1.1.

13. Xia, C. Association between Participation of Children with Disabilities and the

Child, Family, and Environmental Factors in Shanghai, China : A Cross-Sectional Study / C. Xia, Q. Jing, G. Chen, M. Sun, J. Lu. — Text : electronic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2022. — 20, 615. — DOI: 10.3390/ijerph20010615

14. Xun, K. Family-oriented practice in disability Services in Hong Kong : A cross-sectoral social work perspectives in the fields of intellectual disability and mental illness / K. Xun, J. Cui. — Text : electronic // *Health Social Care Community*. — 2022. — 30(6). — DOI: 10.1111/hsc.14001.

15. Zhou, M. Inclusive education in China: Complications and causes / M. Zhou. — Text : electronic // *Science Insights Education Frontiers*. — 2024. — 22(1). — DOI: 10.15354/sief.24.re361

References

1. Bulatnikova, I.N., & Kiseleva, A.S. (2023). Osobennosti sistemy obrazovaniya i proforientacii v Yuzhnoj Koree [Features of the System of Education and Vocational Guidance in South Korea]. In *Career guidance for young people: collection of materials from the VI International scientific and practical conference, April 21, 2023*. Krasnodar: Izd. KubGTU, 830 p. ISBN 978-5-8333-1217-9 (In Russ.)

2. Dronishinets, N.P., & Filatova, I.A. (2017). Sovremennyye tendencii v trudostrojstve lits s ogranichennymi vozmozhnostyami v Yaponii [Current Trends in the Employment of the Persons with Disabilities in Japan]. *Special Education, 1*, 68–80. ISSN 1999-6993 (In Russ.)

3. Maltceva, E.Yu. (2019). Retrospektivnyj analiz razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya: Mezhdunarodnyj opyt [Retrospective Analysis of the Inclusive Education Development: World Experience]. *Problems of Modern Education, 2*, 80–88. ISSN 2218-8711 (In Russ.)

4. Ochiai, T. (2015). Sovremennyye tendencii razvitiya obrazovaniya lits s osobymi potrebnyami v Yaponii [Current trends in the development of education for individuals with special needs in Japan]. In *Obrazovanie lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami*

zdorov'ya v sovremennom mire (Proc. Int. scientific-practical. conf., dedicated to the 50th anniversary of the Institute of Special Education, Part 1). Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ. (In Russ.)

5. Hakumura, N. (2019). Rasshirenie trudoustrojstva i usiliya po povysheniyu dolgorochnoj zanyatosti invalidov v Yaponii [Expanding of Employment Frames and Efforts for Increasing Long-term Employment of Disabled in Japan]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 6, 314–327. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.16 (In Russ.)

6. Chaldaeava, D.A., & Nigmat'yanova, I.G. (2010). Zarubezhnyy opyt sotsial'noy rehabilitatsii invalidov [Foreign experience in social rehabilitation of disabled people]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 3. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyyopyt-sotsialnoy-reabilitatsii-invalidov>. (In Russ.)

7. Zhao, S., & Kokhan, S.T. (2022). Dostupnost obucheniya dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami v Kitae: transformatsiya specialnogo i inkluzivnogo obrazovaniya [Accessibility of Education for Persons with Disabilities in China: Transforming Special and Inclusive Education]. *Professional education in the modern world*, 12(2), 370–376. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-20 (In Russ.)

8. Cho, S., & Park, J. (2024). Inclusive education in Japan and its role in international cooperation: analysis of a project for children with disabilities in Mongolia. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 25, 229–242. DOI: 10.1007/s12564-023-09923-4

9. Javkhlan, B., & Hyun, Y. (2021). Overview of the Education System in Mongolia. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 4(2), 33–49. DOI: 10.30777/APJER.2021.4.2.02

10. Nagano, H. (2015). Recent Trends and Issues in Employment Policy on Persons with Disabilities. *Japan Labor Review*, 12(1).

11. Post, J. (2019, Nov.). International practices of career services, credentials and training. *Broken Arrow, National Career Development Association, British Journal of Guidance & Counselling*, 48(3), 440–441. DOI: 10.1080/03069885.2019.1692129

12. Wong, L. P. W., & Yuen, M. (2019). Career Guidance and Counseling in Secondary Schools in Hong Kong : A Historical Overview. *Journal of Asia Pacific Counseling*, April. DOI:10.18401/2019.9.1.1

13. Xia, C., Jing, Q., Chen, G., Sun, M., & Lu, J. (2022). Association between Participation of Children with Disabilities and the Child, Family, and Environmental Factors in Shanghai, China: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 615. DOI: 10.3390/ijerph20010615

14. Xun, K., & Cui, J. (2022). Family-oriented practice in disability Services in Hong Kong: A cross-sectoral social work perspectives in the fields of intellectual disability and mental illness. *Health Social Care Community*, 30(6). DOI: 10.1111/hsc.14001

15. Zhou, M. (2024). Inclusive education in China: Complications and causes. *Science Insights Education Frontiers*, 22(1). DOI: 10.15354/sief.24.re361

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 376.37-053.465"00/.07"

ББК 4457.091

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Евгения Сергеевна Набойченко¹✉
Нина Владимировна Обухова^{2,3}✉
Виктория Константиновна Смирнова^{2,4}✉

Evgeniya S. Naboychenko¹✉
Nina V. Obukhova^{2,3}✉
Viktoriya K. Smirnova^{2,4}✉

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

¹ Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия, dhona@mail.ru, SPIN-код: 2201-3224

² Многопрофильный медицинский клинический центр «Бонум», Екатеринбург, Россия

³ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, kristiobuhova@mail.ru, SPIN-код: 2441-1826

⁴ nika100701@gmail.com

¹ Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia, dhona@mail.ru, SPIN code: 2201-3224

² Multidisciplinary Medical Clinical Center "Bonum", Ekaterinburg, Russia

³ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, kristiobuhova@mail.ru, SPIN code: 2441-1826

⁴ nika100701@gmail.com

Аннотация. В статье представлено экспериментальное изучение коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи. Для решения поставленных задач использовались диагностические методики: «Модель психического. Детский вариант» Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой; «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной. Выявлены особенности восприятия и понимания коммуникативной ситуации дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР), а также взаимосвязь

Abstract. The article presents an experimental study of the communicative competence of preschoolers with general speech underdevelopment. The diagnostic techniques used to complete the tasks set include the "Theory of Mind. Children's Version" by E. A. Sergienko & E. I. Lebedeva and "Pictures" by E. O. Smirnova & E. A. Kalyagina. The study has revealed the peculiarities of perception and understanding of the communicative situation by preschoolers with general speech underdevelopment, as well as the relationship between the communicative

коммуникативной компетентности и модели психического у выделенной категории детей.

Результаты исследования показывают, что дошкольники с ОНР не владеют умением оценивать ситуацию со стороны другого человека; умением понимать эмоциональные состояния и причины, их вызвавшие; умением распознавать обман; умением осознавать, что информация разных людей об одной и той же ситуации может не совпадать, что ведет к формированию неверного мнения о ней. Ситуацию усугубляют речевые нарушения у детей, что проявляется в замене слов по семантической близости, в ограниченности лексического запаса; в эгоцентрическом восприятии мира.

Описана разработанная и апробированная программа развития модели психического у дошкольников с ОНР посредством занятий с педагогом-психологом, дана оценка эффективности предложенной программы. Полученные результаты эмпирического исследования показывают, что дошкольники с общим недоразвитием речи после проведенных занятий по развитию «модели психического» (Theory of Mind) могут более точно определять свои психические состояния и состояния других, следовательно, быть более эффективными в коммуникативных ситуациях и добиваться поставленных целей.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, ОНР, общее недоразвитие речи, дошкольники, детская речь, коммуникативная ситуация, коммуникативная компетентность, коррекция общего недоразвития речи.

competence and the mental models in this category of children.

The results of the study show that preschoolers with general speech underdevelopment do not possess the skill of assessing a situation from the point of view of another person; cannot understand emotional states and their causes; are not able to recognize deception; are unable to realize that pieces of information about the same situation from different people may not coincide, which can lead to the formation of a wrong opinion about it. The situation is aggravated by speech disorders in children, which is manifested in mixing up words due to semantic proximity, in limited vocabulary, and in an egocentric perception of the world.

The study describes a program, designed and tested by the authors, aimed at developing the model of mind of preschoolers with general speech underdevelopment through classes with a teacher-psychologist, and provides an assessment of the efficiency of the suggested program. The results of the empirical study show that preschoolers with general speech underdevelopment, after classes on developing the model of their mind, can identify their mental states and the mental states of others more accurately, therefore, they can be more successful in communicative situations and can achieve their goals.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, general speech underdevelopment, preschoolers, children's speech, communicative situation, communicative competence, rehabilitation of general speech underdevelopment.

Информация об авторах: Набойченко Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет, адрес: 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3, email: dhona@mail.ru.

Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; Многопрофильный медицинский клинический центр «Бонум», адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: kristiobuhova@mail.ru.

Смирнова Виктория Константиновна, клинический психолог, Многопрофильный медицинский клинический центр «Бонум», адрес: 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Попова, 24а, email: nika100701@gmail.com.

Для цитирования: Набойченко, Е. С. Коммуникативная компетентность дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Набойченко, Н. В. Обухова, В. К. Смирнова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 84-96.

1. Актуальность

В современном обществе отмечается важность эффективной коммуникации между людьми для достижения поставленных целей и реализации возникающих потребностей. Однако на пути к успешной коммуникации могут возникать различные барьеры: физические, личные, семантические (разное толкование одних и

Author's information: Naboychenko Evgeniya Sergeevna, Doctor of Psychology, Professor of Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Multidisciplinary Medical Clinical Center "Bonum", Ekaterinburg, Russia.

Smirnova Viktoriya Konstantinovna, Clinical Psychologist, Multidisciplinary Medical Clinical Center "Bonum", Ekaterinburg, Russia.

For citation: Naboychenko, E. S., Obukhova, N. V., Smirnova, V. K. (2025). Communicative Competence of Preschoolers with General Speech Underdevelopment. *Special Education, 1(77)*, pp. 84-96. (In Russ.)

тех же терминов, понятий) и т. п. К последним барьерам можно отнести дефекты речи собеседника, мешающие воспринимать (другим) и понимать (самому) поступающую информацию. Способность передавать, принимать, осмысливать информацию, воспринимать, понимать другого человека в новых коммуникативных ситуациях, а также знание культурных

норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета рассматриваются авторами В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольшей как коммуникативная компетентность [4].

В дошкольном возрасте коммуникация направлена на усвоение норм и правил, принятых в обществе, на развитие совместной со сверстниками деятельности, а также на формирование самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции. При наличии речевых нарушений у детей дошкольного возраста закономерно возникают трудности в выстраивании социального взаимодействия [2; 9]. Согласно данным Министерства просвещения, 87 % дошкольников имеют речевые нарушения, из которых около 40 % составляет общее недоразвитие речи (ОНР). Вследствие отставания в речевом развитии у детей чаще наблюдается негативизм к использованию речи, низкая самооценка и трудности адаптации в детском коллективе.

Успешное взаимодействие в социуме предполагает не только возможность точно и правильно сформулировать мысль, но и установить понимание участниками коммуникации эмоционального состояния друг друга, отношения к сложившейся коммуникативной ситуации, готовность продолжить или прекратить процесс обмена информацией [13; 14]. Подобные

категории рассматриваются современными учеными в области когнитивной психологии в контексте концепции Theory of Mind, или «модели психического» — имеется в виду понимание собственных психических состояний (знаний, намерений, желаний, эмоций, убеждений и т. п.) и психических состояний другого. В рамках модели психического субъект, анализируя свои ментальные (психические) состояния и состояния других людей, имеет возможность опираться на имеющиеся данные и более эффективно выстраивать социальное взаимодействие [8].

Поскольку у дошкольников с ОНР наблюдаются трудности в осуществлении коммуникации, можно предположить, что развитие их способности к идентификации собственных ментальных состояний и состояний других людей будет иметь свои особенности и закономерности.

Актуальность данного исследования определяется широкой распространенностью у дошкольников диагноза ОНР, малым количеством научных публикаций по теме Theory of Mind, новизной, а также возможностью использовать полученные данные в дальнейших исследованиях.

Цель исследования — изучить проблему модели психического у дошкольников с ОНР, разработать, апробировать и оценить эффективность программы

развития модели психического у дошкольников с общим недоразвитием речи как средства коммуникативной успешности.

Теоретико-методологические основы исследования:

– Д. Примак, Г. Вудрафф, основатели концепции Theory of Mind, рассматривающей способность человека понимать психические состояния других людей, считывая социальные сигналы в рамках коммуникативной ситуации [15],

– С. Г. Шамай-Тсоори — теория взаимосвязи когнитивного и аффективного компонентов в рамках Theory of Mind [16],

– Ж. Пиаже — теория взаимосвязи когнитивного и речевого развития [6],

– Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова — концепция когнитивного развития как основы успешной коммуникации [8],

– А. Ю. Уланова — концепция развития «модели психического» в детском возрасте как постепенное освоение когнитивных механизмов коммуникативной успешности [11];

– Р. Е. Левина — концепция изучения речевых нарушений с позиции применения средств коммуникации [5].

2. Организация исследования

В 2024/25 учебном году было проведено исследование развития

модели психического у дошкольников с ОНР. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 302» г. Екатеринбурга. Выборку исследования составили дети старшей и подготовительной групп в возрасте от 5 до 7 лет общим количеством 23 человека. Дети, составляющие выборку эмпирического исследования, имеют ОНР III уровня, обучаются по адаптированной основной образовательной программе, предназначенной для детей с тяжелыми нарушениями речи; с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей осуществляется коррекция нарушений развития и социальная адаптация педагогом-психологом.

Выбор обозначенных возрастных границ был обусловлен тем, что, согласно Е. А. Сергиенко, в дошкольном периоде происходит наиболее активное развитие компонентов модели психического — в словаре ребенка появляются лексемы с абстрактным значением, обозначающие собственные ментальные состояния и состояния других людей (например, «чувствовать», «хотеть», «думать» и т. д.), ребенок становится способным отличать свои психические состояния от других, распознавать неверные мнения, осознавать амбивалентность эмоций в отдельных ситуациях [8].

Для решения поставленных задач исследования использовались методики «Модель психического. Детский вариант» Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой и «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной.

Тест «Модель психического. Детский вариант» разработан Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой в Институте психологии РАН в 2014 году и представляет собой 20 задач, разбитых по четырем субшкалам: «Понимание визуальной перспективы», «Понимание эмоций и их причин», «Понимание желаний и предсказание действий по ментальным состояниям», «Понимание неверных мнений и обмана». Тест предназначен для оценки уровня развития модели психического у детей дошкольного возраста. Задания расположены в порядке возрастания сложности [8].

Авторы теста «Модель психического. Детский вариант» указывают на необходимость предъявления стимульного материала для дополнительного визуального подкрепления информации в задаче, воспринимаемой на слух, однако найти стимульный материал, разработанный самими авторами, не удалось. Вследствие этого был разработан собственный стимульный материал, представляющий собой одиночные и сюжетные картинки, соответствующие тексту предъявляемой задачи.

Проективная методика «Картинки» разработана Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной в рамках диссертационного исследования и представляет собой 5 диагностических картинок с изображением конфликтных ситуаций, при просмотре которых ребенку задается вопрос: ««Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?» — и, если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, задается следующий вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого (обиженного) мальчика (девочки)?» Методика предназначена для выявления уровня коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками. Диагностический этап эмпирического исследования проводился в первой половине дня в индивидуальном формате.

3. Содержание исследования

На диагностическом этапе эмпирического исследования для изучения уровня развития модели психического у дошкольников с ОНР была использована методика «Модель психического. Детский вариант». Процентное соотношение по уровням, полученным в ходе исследований по данной методике, следующее.

Данные по уровню развития модели психического: уровень выше среднего наблюдается у 52,2 % (12 человек), средний уровень — 39,1 % (9 человек),

ниже среднего имеют 8,7 % респондентов (2 человека). Полученные данные свидетельствуют о том, что у обследованной выборки респондентов преобладает уровень развития модели психического выше среднего, что говорит о его достаточной сформированности. Однако больший интерес представляет качественная характеристика ответов респондентов.

В ответах детей присутствуют ошибки по типу замены слов, относящихся к одному семантическому полю («он хотел увидеть тигров» — в стимульном материале изображен лев; «она обманула, потому что хотела зайчика» — в стимульном материале и в рассказе по нему изображен котенок; «она хотела не грустить маму» — замена «грустить» вместо «сердить»). В мыслительных операциях респондентов преобладает процесс обобщения по функциональным признакам (например, ответы «она радуется, потому что подарили мишку с бантиком», «он боится, потому что убегает от собаки»). В ответах детей ярко очерчена тенденция к выражению личного отношения к ситуации, что является проявлением эгоцентризма («он выберет пойти кататься на карусели, потому что я считаю, что она веселее» — в формулировке задания обозначено желание мальчика пойти на горку). В задании на «определе-

ние желания субъекта по взору» при объяснении своего выбора часть респондентов обращала внимание на невербальный знак, выражающий одобрение («потому что он лайк ставит»), что также соответствует эгоцентрическому восприятию окружающего мира. Еще одной ошибкой, характерной для ответов респондентов, были замены слов «веселость» вместо «радость», «пугость» вместо «страх», что обусловлено недостатком лексического запаса в речи.

Для выявления уровня коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР была использована методика «Картинки» по Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной. Процентное соотношение ответов по методике «Картинки» следующее.

Высокий уровень коммуникативной компетентности имеют 8,7 % респондентов (2 человека), хороший уровень наблюдается у 34,8 % (8 человек), средний уровень — 47,8 % (11 человек), а низкий — у 8,7 % (2 человека). Исходя из полученных данных, следует вывод, что у большинства детей с общим недоразвитием речи наблюдается средний уровень коммуникативной компетентности, что говорит об ее недостаточной развитости.

Наиболее характерными ответами для детей были ответы из категорий избегающих («Уход от

ситуации») и агрессивных («Агрессивный выход») [10]. Примеры ответов из первой категории: «не знаю», «буду плакать», «пожаловался/пожаловалась бы маме»; примеры ответов из второй категории: «ударил(-а) бы», «отобрал(-а) бы игрушку». Преобладание данных ответов говорит об имеющихся трудностях с вербальным и конструктивным разрешением конфликтных ситуаций, что предположительно может быть связано с наличием у детей речевого дефекта и следующих за ним трудностей в словесном выражении своих потребностей.

Далее была проведена обработка с использованием статистически-математических методов в программе STATISTICA. Перед непосредственной обработкой результатов был использован W-критерий Шапиро — Уилка для оценки отличий выборки от нормальности распределения исследуемых переменных. Для того, чтобы измерить связь между моделью психического и коммуникативной компетентностью, а также проверить гипотезу исследования, был использован непараметрический критерий ранговой корреляции r Спирмена [1]. Полученные данные свидетельствуют о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи умение эффективно взаимодействовать с окружающими людьми

тесно связано со способностью распознавать свои ментальные состояния и состояния других людей ($r = 0,68$ при $p < 0,05$). Было установлено, что на эффективность коммуникации влияет умение оценивать ситуацию со стороны другого человека ($r = 0,48$ при $p < 0,05$), умение понимать эмоциональные состояния и причины, их вызвавшие ($r = 0,54$ при $p < 0,05$), а также умение распознавать обман и осознавать возможность несовпадения информации людей об одной ситуации, что ведет к формированию неверного мнения о ней ($r = 0,59$ при $p < 0,05$).

На коррекционно-развивающем этапе была разработана программа развития модели психического у дошкольников с ОНР. Разработанная программа строилась в соответствии с возрастными рамками развития детей, учитывалась их ведущая деятельность. Программа носит компилятивный характер и основана на следующих трудах: нейропсихологических программах В. С. Колгановой, Е. В. Пивоваровой [4]; методе замещающего онтогенеза А. В. Семенович [7]; основах восстановительного обучения Л. С. Цветковой [12].

Программа включает 20 занятий 2 раза в неделю по 25–30 минут. В апробации программы по развитию модели психического

приняли участие 12 человек из общей выборки. Респонденты были поделены на 3 группы по 4 человека в соответствии с возрастом и полученными результатами на предыдущем этапе работы. Программа развития модели психического проводилась отдельно с каждой мини-группой детей 2 раза в неделю. Время занятия варьировалось от 25 до 30 минут в соответствии с требованиями Санитарных правил и норм (СанПиН 2.4.1.1249-03).

Структура развивающего занятия педагога-психолога:

- вводное упражнение, направленное на включение в работу, взаимодействие между полушариями мозга и развитие психомоторики;

- упражнение, направленное на развитие свойств внимания — устойчивости, концентрации, распределения, объема, переключаемости;

- развивающий этап, включающий в себя задания на развитие отдельных направлений модели психического: понимание неверных мнений, понимание источника знаний, различение кажущегося и реального, понимание перспективы, понимание желаний и предпочтений, понимание эмоций;

- заключительное упражнение, направленное на развитие кинетического и кинестетического праксиса.

Тематическое планирование занятий педагога-психолога приводится в таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование программы развития модели психического у дошкольников с ОНР

№	Тема и цель занятий
1.	«Что такое эмоции» Цель: знакомство детей с базовыми эмоциями, включение в групповую работу.
2.	«Учимся определять эмоции» Цель: отработка и закрепление детьми навыка разделять эмоции по их проявлениям.
3.	«Учимся изображать эмоции» Цель: отработка навыка распознавать эмоции и умения их изобразить, соотнося с ситуациями, в которых они возникают.
4.	«Понимание эмоций и их причин, часть 1» Цель: закрепление навыка определения различных эмоциональных состояний на условно-схематичных картинках.
5.	«Понимание эмоций и их причин, часть 2» Цель: закрепление навыка определения различных эмоциональных состояний на художественных реалистичных картинах.
6.	«Понимание визуальной перспективы» Цель: развитие навыка оценки визуальной перспективы собеседника и понимания направления взгляда.

№	Тема и цель занятий
7.	«Понимание эмоций, основанных на желании» Цель: развитие навыка понимания эмоций, обусловленных мнением и желанием.
8.	«Понимание неверных мнений, часть 1» Цель: развитие навыка понимания неверных мнений.
9.	«Понимание неверных мнений, часть 2» Цель: развитие навыка понимания неверных мнений.
10.	«Понимание эмоций, основанных на мнении» Цель: развитие навыка понимания эмоций, обусловленных мнением.
11.	«Понимание эмоций в знакомых ситуациях» Цель: закрепление навыка распознавать эмоции и причины, их вызвавшие.
12.	«Понимание обмана» Цель: развитие умения понимать обман.

4. Результаты исследования

По итогам коррекционно-развивающего этапа была проведена повторная диагностика респондентов. У детей экспериментальной группы увеличилось количество ответов, включающих в себя указание на причинно-следственные связи. В описании предложенных ситуаций и возможных причин эмоций героев стали преобладать ментальные глаголы («хотеть», «думать», «чувствовать»), что указывает на усваивание и переработку информации дошкольниками относительно ментальных состояний, более точное определение эмоциональных состояний и их причин. В речи также имеются изменения: возросло число возможных взаимосвязей между предметами, это означает, что одни и те же предметы в представлении ребенка стали иметь не одно назначение, а несколько.

Коммуникативная компетентность дошкольников из экспериментальной группы повысилась, а категории преобладающих ответов из избегающих и агрессивных перешли в категории вербально-оценочных (например, «скажу, что так не нельзя», «объясню, как надо»).

В контрольной группе с точки зрения уровня наблюдалось незначительное повышение крайних значений коммуникативной компетентности и незначительное снижение средних значений, что может объясняться ситуативным характером ответов части респондентов в одних и тех же ситуациях.

Статистическая обработка результатов с помощью непараметрического критерия Т Вилкоксона для сравнения изменения уровня модели психического и коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР показала, что после проведения программы

значимо повысился уровень модели психического ($T = 0$ при $p < 0,01$) и коммуникативной компетентности ($T = 0$ при $p < 0,01$); это говорит об улучшении понимания собственных психических состояний и распознавания психических состояний других людей, о повышении эффективности взаимодействия с окружающими.

Уровень коммуникативной компетентности в контрольной группе значимо не изменился, однако значимо повысился уровень модели психического ($T = 5$ при $p = 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что в контрольной группе дошкольников также улучшилось понимание ментальных состояний. Данные результаты связаны с тем, что развитие модели психического — это процесс, который продолжает совершенствоваться в течение всей жизни человека и в разные возрастные периоды будет иметь свои особенности.

5. Заключение и выводы

Результаты исследования показывают, что дошкольникам с ОНР свойственна низкая коммуникативная компетентность. Они не владеют умением оценивать ситуацию со стороны другого человека; умением понимать эмоциональные состояния и причины, их вызвавшие; умением распознавать обман; умением осознавать, что информация разных людей об

одной и той же ситуации может не совпадать, что ведет к формированию неверного мнения о ней.

По итогам проведенного исследования с разработкой и апробацией программы развития модели психического у дошкольников с ОНР у респондентов повысился уровень развития модели психического, что проявляется в увеличении ответов, включающих в себя понимание причинно-следственных связей. Это позволило им правильно трактовать предложенные ситуации, ориентироваться в эмоциях других людей. В речи дошкольников стали преобладать ментальные глаголы («хотеть», «думать», «чувствовать»), что указывает на способность усваивать и перерабатывать информацию относительно своих психических состояний и партнеров по коммуникации. Отмечается снижение избегающих и агрессивных ответов, преобладание вербально-оценочных суждений в коммуникативных ситуациях.

Это позволяет дошкольникам с ОНР более точно определять свои психические состояния и состояния других, следовательно, быть более эффективными в коммуникативных ситуациях и добиваться поставленных целей.

Таким образом, результаты эмпирического исследования доказывают эффективность предложенной программы развития модели психического. Для даль-

нейшего изучения рекомендуется проведение исследования на более широкой выборке детей, а также изучение влияния иных речевых нарушений на развитие модели психического.

Литература

1. Валиева, Т. В. Математические методы в психологии. Часть I. Статистическая проверка гипотез : учеб. пособие / Т. В. Валиева. — Екатеринбург : Изд-во Уральского института экономики, управления и права, 2013. — С. 84. — Текст : непосредственный.
2. Гноевая, К. А. Исследование процесса понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / К. А. Гноевая, Н. В. Обухова. — Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Международ. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, Екатеринбург, 12–13 апр. 2023 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 266–271. — EDN JUMOFU.
3. Колганова, В. С. Нейропсихологические занятия с детьми. В 2 ч. Ч. 1 / В. С. Колганова, Е. В. Пивоварова. — Москва : АЙРИС-пресс, 2015. — 416 с. — Текст : непосредственный.
4. Куницына, В. Н. Межличностное общение / Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына, В. М. Погольша. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — С. 38. — Текст : непосредственный.
5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — Москва : Просвещение, 1967. — 117 с. — Текст : непосредственный.
6. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — Москва : Педагогика-Пресс, 1994. — 526 с. — Текст : непосредственный.
7. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие / А. В. Семенович. — 9-е изд. (эл.) — Москва : Генезис, 2017. — 476 с. — Текст : непосредственный.
8. Сергиенко, Е. А. Модель психического: структура и динамика / Е. А. Сергиенко, А. Ю. Уланова, Е. И. Лебедева. — Москва : Институт психологии РАН, 2020. — 503 с. — Текст : непосредственный.
9. Серебрякова, Н. В. Современные подходы к классификации дисфазии (алалии) у детей дошкольного возраста / Н. В. Серебрякова. — Текст : непосредственный // Научное наследие Раисы Ивановны Лалаевой в отечественной логопедии : материалы Всерос. науч. конф. (Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 30 нояб. 2023 г.). — Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2024. — С. 97–102. — EDN EKFYRZ.
10. Смирнова, Е. О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам / Е. О. Смирнова, Е. В. Калягина. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1998. — Т. 5. — С. 50–60.
11. Уланова, А. Ю. Модель психического как ментальная основа коммуникативной успешности детей 4–6 лет : автореф. дис. / Уланова А. Ю. — Москва, 2015. — 28 с. — Текст : непосредственный.
12. Цветкова, Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. — 148 с. — Текст : непосредственный.
13. Flavell, J. H. Development of children's knowledge about the mental world / J. H. Flavell. — Text : unmediated // International journal of behavioral development. — 2000. — Vol. 24, Iss. 1. — P. 15–23.
14. Flavell, J. H. Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1—Level 2 distinction / J. H. Flavell, B. A. Everett, K. Croft, E. R. Flavell. — Text : unmediated // Developmental psychology. — 1981. — Vol. 17, Iss. 1. — P. 99–103.

15. Premack, D. Does the chimpanzee have a theory of mind? / D. Premack, G. Woodruff. — Text : unmediated // *Behav. Brain Sci.* — 1978. — No 1. — 515–526 p.

16. Shamay-Tsoory, S. G. The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies / S. G. Shamay-Tsoory [et al.]. — Text : unmediated // *Cortex.* — 2010. — Vol. 46. — № 5.

References

1. Valieva, T.V. (2013). *Mathematical methods in psychology. Part I. Statistical hypothesis testing* (A textbook). Ekaterinburg: Publishing House of the Ural Institute of Economics, Management and Law, 2013. (In Russ.)

2. Gnoeva, K.A., & Obukhova, N.V. (2023). Research of the process of understanding the text in older preschool children with general speech underdevelopment. In *Study and education of children with various forms of dysontogenesis* (Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference in Memory of Professor V.V. Korzunov as part of the action plan for the Year of Teacher and Mentor in Russia, Yekaterinburg, April 12–13, 2023, pp. 266–271). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN JUMOFU. (In Russ.)

3. Kolganova, V.S., & Pivovarova, E.V. (2015). *Neuropsychological classes with children* (Part 1). Moscow: IRIS-press, 416 p. (In Russ.)

4. Kunitsyna, V.N., Kunitsyna, V.N., & Pogolsha, V.M. (2001). *Interpersonal communication*. St. Petersburg: Peter, 2001. (In Russ.)

5. Levina, R.E. (1967). *Fundamentals of the theory and practice of speech therapy*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 117 p. (In Russ.)

6. Piaget, J. (1994). *Speech and thinking of a child*. — Moscow: Pedagogika-Press, 526 p. (In Russ.)

7. Semenovich, A.V. (2017). *Neuropsychological correction in childhood. The method of*

substitutive ontogenesis (a textbook, 9th ed., electronic). Moscow: Genesis, 476 p. (In Russ.)

8. Sergienko, E.A., Ulanova, A.Yu., & Lebedeva, E.I. (2020). *Model of the mental: Structure and dynamics*. Moscow: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 503 p. (In Russ.)

9. Serebryakova, N.V. (2024). Modern approaches to the classification of dysphasia (alalia) in preschool children. In *The scientific legacy of Raisa Ivanovna Lalayeva in Russian speech therapy* (Proceedings of the All-Russian Scientific Conference, A. S. Pushkin Leningrad State University, November 30, 2023, pp. 97–102). Saint Petersburg: A.S. Pushkin Leningrad State University. EDN EKFYRZ. (In Russ.)

10. Smimova, E.O., & Kalyagina, E.V. (1998). The attitude of popular and unpopular preschoolers to their peers. *Problems of Psychology*, 5, 50–60. (In Russ.)

11. Ulanova, A.Yu. (2015). *The model of the mental as the mental basis of the communicative success of children 4-6 years old* (Abstract of the dissertation). Moscow, 28 p. (In Russ.)

12. Tsvetkova, L.S. (2000). *Introduction to neuropsychology and restorative learning* (Textbook). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 148 p. (In Russ.)

13. Flavell, J.H. (2000). Development of children’s knowledge about the mental world. *International journal of behavioral development*, 24(1), 15–23.

14. Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K., & Flavell, E.R. (1981). Young children’s knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1—Level 2 distinction. *Developmental psychology*, 17(1), 99–103.

15. Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav. Brain Sci.*, 1, 515–526.

16. Shamay-Tsoory, S.G., et al. (2010). The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies. *Cortex*, 46(5).

Светлана Геннадьевна Щербак

Svetlana G. Shcherbak

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ
К РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-
ГРАММАТИЧЕСКОЙ
СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ОВЛАДЕВАЮЩИХ
РУССКИМ (НЕРОДНЫМ)
ЯЗЫКОМ**

**MAIN APPROACHES TO THE
DEVELOPMENT OF LEXICO-
GRAMMATICAL ASPECT
OF SPEECH IN PRESCHOOL
CHILDREN LEARNING
RUSSIAN AS A NON-NATIVE
LANGUAGE**

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, scherbaksgl@cspu.ru, SPIN-код: 4344-1479

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, scherbaksgl@cspu.ru, SPIN code: 4344-1479

Аннотация. В статье представлено содержание коррекционно-педагогической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, овладевающих русским (неродным) языком. Данная категория детей полиморфна, так как владение русским языком детьми может иметь различную степень как на уровне говорения, так и понимания. Возраст включения ребенка в другую языковую среду определяет характер освоения им родной и неродной языковой системы, развития понимания и активного включения в речь лексических и грамматических единиц обоих языков в соответствии с условиями коммуникации. Рассматриваются полученные в ходе диагностики данные, которые указывают на недостаточность активного словарного запаса, трудности использования падежных форм,

Abstract. The article presents the content of rehabilitation work on the development of the lexico-grammatical aspect of the speech of children of senior preschool age learning Russian as a non-native language. This category of children is polymorphic, since children's proficiency in the Russian language can vary greatly, both at the level of speaking and comprehension. The age of a child's inclusion in another language environment determines the nature of his acquisition of the native and learning of the non-native language systems, the development of comprehension and active inclusion of lexico-grammatical units of both languages in speech in accordance with the conditions of communication. The study considers the data obtained during the diagnostics, which indicate an insufficiency of active vocabulary and difficulties in using case forms, prepositional constructions, and

© Щербак С. Г., 2025

предложных конструкций, языковых обобщений, что определяет стратегию и содержание коррекционно-педагогической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей, овладевающих русским (неродным) языком. Описаны коммуникативно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы, определяющие освоение детьми языковых единиц и обеспечивающие их общение на неродном языке. В рамках данных подходов рассматриваются методы и приемы коррекционной работы, требования к ее содержанию и последовательности включения языкового материала. Установлено, что представленные методические приемы развития лексико-грамматической стороны речи помогают детям лучше овладеть русским (неродным) языком и как средством общения, и как средством познания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальное обучение русскому языку, дошкольники, лексическо-грамматическая сторона речи, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативно-когнитивный подход, коррекционно-педагогическая работа, двуязычный ребенок, коммуникативная ситуация, детский билингвизм.

Информация об авторе: Шербак Светлана Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69, email: scherbaksgl@cspu.ru.

language generalizations, which determines the strategy and content of the rehabilitation-educational work aimed at the development of the lexico-grammatical aspect of the speech of children learning Russian as a non-native language. The study describes the communicative-practical and communicative-cognitive approaches, which determine the process of children's learning of language units and ensure their communication in a non-native language. Within the framework of these approaches, the author looks at the methods and techniques of rehabilitation work and formulates the requirements for its content and the sequence of inclusion of language material. It has been established that the presented methods and techniques of development of the lexico-grammatical aspect of speech help children better learn Russian as a non-native language both as a means of communication and as a means of cognition.

Keywords: Russian as a non-native language, teaching Russian in primary school, preschoolers, lexico-grammatical aspect of speech, communicative-practical approach, communicative-cognitive approach, rehabilitation-educational work, bilingual child, communicative situation, children's bilingualism.

Author's information: Shcherbak Svetlana Gennadievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Для цитирования: Щербак, С. Г. Основные подходы к развитию лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста, овладевающих русским (неродным) языком / С. Г. Щербак. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 97-108.

В дошкольных образовательных организациях увеличивается количество детей, для которых русский язык не является родным. Усвоение детьми дошкольного возраста неродного (русского) языка может происходить стихийно или в процессе целенаправленного обучения в семье. Соответственно, уровень владения русским языком у них будет разным. Для обозначения данной категории детей существует несколько терминов: «дети-билингвы», «дети-мигранты», «дети этнических меньшинств», «дети с мигрантской историей» [5].

Усвоение как первого, так и второго языка детьми до 5-летнего возраста идет параллельно на основе функционирования базовых общебиологических механизмов. В старшем дошкольном периоде дети могут овладеть неродным языком на элементарном разговорном уровне. Возникающие трудности усвоения лексики и грамматики русского языка могут быть спровоцированы когнитивным барьером и проявляться в нарушении понимания и использования лексем, флексий, приставок и суффиксов [11; 12].

For citation: Shcherbak, S. G. (2025). Main Approaches to the Development of Lexicogrammatical Aspect of Speech in Preschool Children Learning Russian as a Non-native Language. *Special Education*, 1(77), pp. 97-108. (In Russ.).

Учитывая, что в дошкольном возрасте возможен естественный путь овладения неродным языком, Г. В. Чиркиной и А. В. Лагутиной данный контингент детей обозначен как «дети, овладевающие русским (неродным) языком». Кроме того, авторы считают возможным использовать термин «двуязычный ребенок» [14].

Отмечая различия в фонемном, лексико-грамматическом составе родного и неродного языков, С. Н. Цейтлин, А. В. Харенкова, Э. Г. Касимова отмечают, что в речи детей, овладевающих русским (неродным) языком, проявляются особенности произношения, использования лексем и построения предложений в соответствии с грамматическими правилами их родного языка. Также имеются трудности усвоения лексических обобщений, овладения навыками словоизменения, глагольного управления, предложно-падежной системой, что, безусловно, влияет на овладение ими письменной речью. Также в ситуации использования родного и неродного языков отмечается смешение двух языков (интерференция) [4; 12; 13], т. е. пере-

ход с одного языка на другой в рамках монологического высказывания или включение в речевой поток слов из родного языка. Помимо имеющихся особенностей овладения русским языком, у детей могут наблюдаться и специфические дефекты фонетического и/или структурно-семантического оформления речевого высказывания: ринолалия, дислалия, дизартрия, алалия, заикание, которые проявляются как в родном, так и неродном языках [1; 4; 15; 16].

С целью коррекции нарушений речи, а также профилактики будущих трудностей овладения письменной речью рекомендуется логопедическое сопровождение детей дошкольного возраста, овладевающих русским (неродным) языком [2; 14]. Поскольку логопедическая помощь оказывается в русскоязычной среде, то рассматривается необходимость постепенного введения детей в новую языковую и культурную среду [3]. Коррекционно-педагогическая помощь определяется в логопедии в контексте решения задач не только по устранению речевого нарушения (фонетических нарушений), но и по формированию навыков адекватного употребления лексико-грамматических единиц, использования детьми в речи языковых норм и правил русского языка, а также по подготовке к обучению грамоте [6; 11].

Наше исследование направлено на разработку содержания методов и приемов логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей, овладевающих русским языком как неродным, в аспекте современных подходов к речи как главному средству коммуникации. Для достижения данной цели была организована экспериментальная работа по изучению уровня сформированности лексико-грамматической стороны русской речи у детей таджикской (3 ребенка из семей мигрантов, проживающих более 2 лет в России) и татарской национальностей (1 ребенок, родители переехали из татарской местности, в которой общение осуществлялось на родном языке наряду с государственным языком), обучающихся в группе компенсирующей направленности МБДОУ № 457 г. Челябинска.

Уровень сформированности лексико-грамматической стороны русской неродной речи определялся в соответствии с характеристиками лексико-грамматической правильности речи (на русском языке), представленными в работе А. В. Лагутиной и Г. В. Чиркиной [14], а также критериями оценки состояния лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые разработаны Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [9].

В ходе экспериментального исследования были выявлены средний (1 ребенок с родным татарским языком) и низкий (3 ребенка с родным таджикским языком) уровни сформированности лексико-грамматической стороны русской речи.

У детей отмечается вариативность владения пассивным и активным словарем русского языка, что обусловлено разным возрастом их вхождения в русскоязычную среду и условиями смешанного использования родного и неродного языков в семье.

Ребенок со средним уровнем сформированности лексико-грамматической стороны русской речи понимал слова и называл предметы, с которыми был знаком в быту или наименования которых часто употреблялись другими членами семьи на русском языке (например, названия инструментов). При достаточной сформированности обиходно-бытовой лексики отмечаются трудности в формировании глагольной, атрибутивной и понятийной лексики («*девочки делают*» — поют, недостаточность понимания и употребления временных понятий). Ограниченность лексического запаса вызывала у обследуемых детей трудности обсуждения хорошо знакомой им ситуации или темы, что определяло необходимость объяснения и пояснения некоторых вопросов.

Низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны русской речи отмечается у детей, которые испытывали затруднения в понимании и правильном подборе слов для построения высказывания даже в пределах бытовой тематики («*лететь*» — «космонавт», «*это свет*» — «лампа»).

У всех детей недостаточное овладение грамматикой русского языка проявлялось как в морфологических, так и в синтаксических ошибках. Отмечался различный характер неправильного употребления окончаний, суффиксов и приставок или полное их игнорирование («много колесы», «мечтает о куклами», замена слов звукоподражаниями, отсутствие или неправильное употребление приставок и предлогов). Это обусловлено трудностями противопоставления морфологических признаков родного и неродного языков, которые относятся к разным типам: русский язык относится к флективному типу, а таджикский и татарский языки соответственно к аналитическому и агглютинативному типу. Недостаточное понимание грамматических и синтаксических конструкций, употребление глаголов просьбы («дай», «возьми»), регулярные ошибки согласования и управления характеризуют речь ребенка со средним уровнем («идем» — «пришли, ушли»;

«мечтает от игрушек»). Более грубые грамматические и синтаксические ошибки выявлены у детей с низким уровнем владения лексико-грамматическими средствами русского языка: трудности согласования (неправильное употребление падежных форм, использование только мужского рода, неправильное употребление окончаний множественного числа), несоответствие синтаксического оформления высказывания нормам русского языка («Кроваты»; «Три солдата идет»; «Мальчик работает пила»).

Ограниченность словарного запаса, упрощение и нарушение грамматического оформления высказывания затрудняли общение детей с окружающими на русском языке, снижали их коммуникативно-речевую активность. Кроме того, у всех детей были выявлены дизартрические расстройства, что свидетельствовало о необходимости проведения специальных занятий по коррекции произносительной стороны речи и развития фонематических противопоставлений фонем русского и родного языков в процессе совершенствования лексико-грамматической стороны речи.

Нами рассмотрены методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей, овладевающих русским языком. Научным обосно-

ванием выбора методов и приемов является принцип коммуникативного подхода, предполагающий сближение процесса обучения с процессом реальной коммуникации. В аспекте данного принципа в логопедии рассматриваются коммуникативно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы [3; 8; 9; 17; 18; 19].

В рамках *коммуникативно-деятельностного подхода* определены методы и приемы формирования лексико-грамматических категорий и применения их в разных ситуациях общения с учетом задач коммуникации.

Содержание методов уточнено в соответствии с обозначенными подходами. В рамках коммуникативно-деятельностного подхода были рассмотрены методы *взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (говорению и пониманию), ситуативно-тематической организации языкового материала, концентричности в подаче и закреплении речевого материала, опоры на высказывание и текст как основные единицы языковой системы, развития коммуникативных умений на основе речевых навыков*. При включении в логопедическую работу представленных методов соблюдались следующие требования: создание коммуникативной ситуации и мотивация ребенка к участию в ней, отбор лексико-грамматических

единиц с учетом уровня владения русским языком как государственным и лингвистических особенностей таджикского и татарского языков.

Для мотивации ребенка к общению предлагаются формы реального взаимодействия, а также наглядные опоры в виде сюжетных картин, моделирующих разные вербальные способы общения, использование ситуативно-бытовой лексики для вхождения в общение (знакомство), описания ближнего окружения (семья). Выбор лексических тем и объема лексики определяется целевыми ориентирами дошкольной образовательной программы; задачами активизации употребления новых слов в различных синтаксических конструкциях, предусмотренных программой для детей с тяжелыми нарушениями речи; закреплением полученных навыков с опорой на многократное выполнение заданий определенной лексико-грамматической направленности, имеющих разнообразное оформление.

Коммуникативно-когнитивный (когнитивно-дискурсивный) подход определяет выбор методов сознательного отношения ребенка к отбору лексико-грамматических единиц (когнитивный уровень) и их адекватного употребления в соответствии с условиями коммуникации (коммуникативный уровень) [16; 19].

Коммуникативно-когнитивный подход направлен на формирование у двуязычных детей «чувства языка» (чужого, осваиваемого), в основе которого лежит способность к языковым обобщениям. Предложена следующая последовательность работы: включение заданий на аудирование (слушание) с выделением необходимых единиц интонационно, затем выполнение репродуктивных упражнений на повторение предложенного материала. При этом учитываются лингвистические особенности таджикского и татарского языков и произносительные возможности детей. Каждое изучаемое слово включается в синтаксическую конструкцию и одновременно уточняется грамматическая конструкция и ее фонетическое оформление. При отборе грамматических конструкций используется метод демонстрации действий. Одновременный анализ ситуации и используемой грамматической формы способствует формированию понимания используемого предлога, падежного окончания, вида глагола и т. д. (например: *сел на стул; сижу на стуле* и т. п.), а также их осознанного выбора.

Изучаются все базовые основы грамматики русского языка: предложно-падежные конструкции (предлог + существительное в косвенном падеже); согласование существительных и прилагательных

в роде, числе, падеже; словоизменение и словообразование. Пошаговое, алгоритмизированное включение лексико-грамматических единиц и их дифференциация обеспечивают постепенное знакомство с языковым материалом, включение его в речь с опорой на знакомые лексические и грамматические единицы и активное использование лексического и грамматического материала в различных коммуникативных ситуациях.

Лексический и грамматический материал определяется в рамках лексической темы. Для формирования речевых навыков в рамках каждой темы определен словарь-минимум и примерные лексико-грамматические модели, обслуживающие речевые ситуации с учетом речевых возможностей детей, их владения неродным языком. Прохождение лексической темы предусматривает моделирование наиболее частотных коммуникативных ситуаций, например, ситуации знакомства, общения с близкими. Актуализация усвоенных слов проводится одновременно с включением их в грамматические конструкции, так как только при включении усвоенных лексических единиц в речевое высказывание и использовании их в определенной грамматической форме происходит понимание смысла данных единиц.

Учитывается особенность грамматики родных языков. В татар-

ском языке отсутствуют предлоги, категория рода, имеются особенности изменения по падежам. В таджикском языке отсутствуют категория «средний род» и падежные окончания. В обоих языках нет прилагательных. Для объяснения значения слов и высказываний используется метод наглядной семантизации лексики, в процессе реализации которого осуществляется многократное проговаривание речевого материала с опорой на схемы, рисунок, план. Параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи решаются задачи по коррекции звукопроизношения, формирования правильного произношения звуков, входящих в состав лексических и грамматических единиц.

Одновременная работа над синтаксическими и интонационными конструкциями позволяет развивать понимание их смысла и осознанное употребление в речи. Метод программированного построения высказывания, пиктографический метод направлены на усвоение разных грамматических и интонационных конструкций с учетом взаимосвязанного и взаимообусловленного функционирования языковых единиц в высказывании.

Последовательное изучение синтаксических конструкций позволяет детям усвоить основные просодические средства, выби-

рать и употреблять грамматические конструкции и их интонационное оформление в зависимости от коммуникативной цели высказывания (сообщение, отрицание, утверждение, описание, убеждение, объяснение).

Отработка интонационно-грамматических конструкций проводится с помощью повторения (имитации), сопряженной речи педагога и ребенка; методов осознанного применения интонации, основанных на развитии представлений о содержательности интонации; методов практического закрепления усвоенных грамматических конструкций и методов развития контроля за собственным высказыванием.

Речевая тренировка осуществляется на основе развития базовых механизмов речи: слухового и зрительного восприятия, речевого слуха, слуховой и зрительной памяти, способности прогнозировать — предупреждать артикуляции, интонационные конструкции, лексический и грамматический материал, — восприятия и синтагматического членения речевого потока.

Изучение грамматических и интонационных конструкций осуществляется в следующем порядке: введение в коммуникативно-речевую ситуацию речевого образца, установка на его прослушивание; анализ данной грамматической конструкции, способов ее реализации на основе сравне-

ния интонационных конструкций разного коммуникативного типа; запись или выбор грамматической конструкции (пиктограмма, схема); определение значимого слова, определение движения основного тона, места паузы в высказывании, обозначение данных средств на пиктограмме или схеме; повторное прослушивание речевого образца и соотнесение со схемой.

Таким образом, определение содержания коррекционно-педагогической работы с учетом коммуникативно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов, использование коммуникативных методов и приемов направлено на расширение речевого опыта и становление коммуникативно-речевых навыков у детей, овладевающих русским (неродным) языком, обеспечение формирования у них стартовых возможностей, необходимых для полноценного общения и успешного освоения образовательной программы.

Литература

1. Бабаева, Е. А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией : специальность 13.00.03 «Специальная педагогика» : автореф. ... канд. пед. наук / Бабаева Елена Александровна. — Москва, 1992. — 16 с. — Текст : непосредственный.
2. Величенкова, О. А. Первичные онлайн-обращения за психолого-педагогической помощью родителей билингвальных детей с трудностями в обучении / О. А. Величенкова. — Текст : непосредственный //

Российский журнал исследований билингвизма. — 2021. — № 2. — С. 69–75. — URL: <https://bilingualism.ru/s271291870016821-9-1/> (дата обращения: 08.07.2024). — Текст : электронный.

3. Величенкова, О. А. Специальная педагогика и психология в полилингвальной реальности / О. А. Величенкова, А. В. Лагутина, М. Н. Русецкая. — Текст : электронный // Российский журнал исследований билингвизма. — 2021. — С. 31–38. — URL: <https://bilingualism.ru/s123456780015168-5-1/> (дата обращения: 15.05.2024).

4. Касимова, Э. Г. Формирование произношения у башкирских детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи : научное издание / Э. Г. Касимова. — Уфа : Уфимская государственная академия экономики и сервиса, 2010. — 120 с. — Текст : непосредственный.

5. Кряхтунова, О. В. Педагогический статус детей-мигрантов в русскоязычной образовательной среде / О. В. Кряхтунова. — Текст : непосредственный // Полилингвильность и транскультурные практики. — 2018. — № 1 (15). — С. 27–37.

6. Кудрявцева, Е. Л. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей-билингвов (в возрасте 1 года — 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова ; Международный методический совет по многоязычию и межкультурной коммуникации. — [Б. м. : б.и.], 2014. — 232 с. — ISBN 978-9984-865-67-6. — Текст : непосредственный.

7. Курбангалиева, Ю. Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом : специальность 13.00.03 «Специальная педагогика» : дис. ... канд. пед. наук / Курбангалиева Юлия Юрьевна. — Москва, 2003. — 153 с. — Текст : непосредственный.

8. Лагутина, А. В. Коммуникативный принцип в коррекции речевого недоразвития у детей с русским неродным языком / А. В. Лагутина. — Текст : непосредственный // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассо-

циации дислексии / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. — Москва : [б. и.], 2017. — С. 80–84.

9. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. — 160 с. — Текст : непосредственный.

10. Митрофанова, О. Д. Культурологическая составляющая современной парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова. — Текст : непосредственный // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет : тезисы докладов, IV Международная научная конференция. — Варшава : [б. и.], 2008.

11. Харенкова, А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А. В. Харенкова. — Текст : электронный // Проблемы современного образования. — 2013. — № 2. — URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 12.08.2024).

12. Цейтлин, С. Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго / С. Н. Цейтлин. — Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С. 43–53.

13. Черемисина-Ениколопова, Н. В. Законы и правила русской интонации : учеб. пособие / Нинель Васильевна Черемисина-Ениколопова. — Москва : Флинта : Наука, 1999. — 520 с. — Текст : непосредственный.

14. Чиркина, Г. В. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком / Г. В. Чиркина. — Текст : непосредственный // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / А. В. Лагутина, Т. Б. Филочева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — Москва : Просвещение, 2010. — С. 176–224; 255–271.

15. Чиркина, Г. В. Преодоление речевого недоразвития у детей с неродным русским языком / Г. В. Чиркина, А. В. Лагутина —

Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2013. — № 1. — С. 24–28.

16. Чиркина, Г. В. Особенности логопедических занятий с детьми, овладевающими русским (неродным) языком / Г. В. Чиркина, А. В. Лагутина. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2013. — № 8. — С. 17–23.

17. Чиркина, Г. В. Проблемы логопедии в свете функциональных и когнитивных теорий языка / Г. В. Чиркина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — Москва, 2006. — № 13. — С. 13–15.

18. Чиркина, Г. В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина. — Текст : непосредственный // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция : монография / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьёвой ; Поморский ун-т. — Архангельск : [б. и.], 2009. — С. 6–43.

19. Щербак, С. Г. Коммуникативно-когнитивный подход к формированию коммуникативно-речевых навыков монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами / С. Г. Щербак. — Текст : электронный // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. — Москва : [б. и.], 2017. — С. 169–174.

References

1. Babaeva, E.A. (1992). *Readiness to teach bilingual children with speech pathology at school* [Abstract ... cand. of ped. Sci.]. Moscow, 16 p. (In Russ.)

2. Velichenkova, O.A. (2021). Initial online requests for psychological and pedagogical help from parents of bilingual children with learning difficulties. *Russian Journal of Bilingualism Studies*, 2, 69–75 (In Russ.)

3. Lagutina, A., Rusetskaya, M., & Velichenkova, O. (2021). Special Pedagogy and Psychology in Polylingual Reality. *Russian*

Journal of Bilingualism Studies, 1, 31–38 (In Russ.)

4. Kasimova, E.G. (2010). *Formation of pronunciation in Bashkir children with phonetic-phonemic speech underdevelopment: scientific publication*. Ufa: Ufa State Academy of Economics and Service, 120 p. (In Russ.)

5. Kryakhtunova, O.V. (2018). Pedagogical status of migrant children in the Russian-language educational environment. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 1(15), 27–37. (In Russ.)

6. Kudryavtseva, E.L., & Volkova, T.V. (2014). *An integrated approach to teaching bilingual children (aged 1-6 years) a language (both non-native and other native) in educational institutions with an ethnocultural component of the EU countries*. International Methodological Council on Multilingualism and Intercultural Communication, 232p. (In Russ.)

7. Kurbangalieva, Yu.Yu.(2003). *Speech therapy analysis of preschool children with bilingualism* [Dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 153p. (In Russ.)

8. Lagutina, A.V. (2017). The communicative principle in the correction of speech underdevelopment in children with a non-native Russian language. In *Collection of scientific articles of the VII International Conference of the Russian Dyslexia Association* (pp. 80–84). Moscow: Pushkin State Institute of the Russian Language. (In Russ.)

9. Lalaeva, R., & Serebryakova, N.V. (1999). *Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure)*. St. Petersburg: SOYUZ, 160 p. (In Russ.)

10. Mitrofanova, O.D. (2008). The cultural component of the modern paradigm of teaching Russian as a foreign language. In *The Russian language in the linguistic and cultural space of Europe and the world: A person. Conscience. Communication. Internet: abstracts, IV International Scientific Conference*. Varzhchava. (In Russ.)

11. Kharenkova, A.V.(2013). Analysis of the features of the speech development of bilingual children. *Problems of modern education*, 2. (In Russ.)

12. Tseitlin, S.N. (2009). Grammatical errors in the development of the Russian language as the first and as the second. *Questions of psycholinguistics*, 9, 43–53. (In Russ.)
13. Cheremisina-Enikolopova, N.V. (1999). *Laws and rules of Russian intonation*. Moscow, Flinta: Nauka, 520 p. (In Russ.)
14. Chirkina, G.V., Lagutina, A.V., Filicheva, T.B., & Tumanova, T.V. (2010) Program of speech therapy work with children who master Russian (non-native) language. In *Programs of preschool educational institutions of compensatory type for children with speech disorders. Correction of speech disorders* (pp. 176–224; 255–271). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
15. Chirkina, G.V., & Lagutina, A.V. (2013). Overcoming speech underdevelopment in children with a non-native Russian language. *Education and training of children with developmental disabilities*, 1, 24–28. (In Russ.)
16. Chirkina, G.V., & Lagutina, A.V. (2013). Features of speech therapy classes with children who master Russian (non-native) language. *Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 8, 17–23. (In Russ.)
17. Chirkina, G.V. (2006). Problems of speech therapy in the light of functional and cognitive theories of language. *Defectology*, 13, 13–15. (In Russ.)
18. Chirkina, G.V. (2009). Problems of speech therapy in the light of functional and cognitive theories Principles of analysis and assessment of the formation of communicative and speech skills of children with speech disorders. In *Communicative and speech activity of children with developmental disabilities: diagnosis and correction* (Monograph, pp. 6–43). Pomorsky Univ. Arkhangel'sk. (In Russ.)
19. Shcherbak, S.G. (2017). Communicative and cognitive approach to the formation of communicative and speech skills of monological speech of children with minimal dysarthric. In *Collection of scientific articles of the VII International Conference of the Russian Dyslexia Association* (pp. 169–173). Moscow: Pushkin State Institute of Russian Language. (In Russ.)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 378.096+376.42

ББК 4448.987+4448.947.09

ГРНТИ 14.09.29; 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Галина Георгиевна Зак^{1✉}

Елена Владимировна Семенова^{2✉}

Galina G. Zak^{1✉}

Elena V. Semenova^{2✉}

**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ
И СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЯ,
ТРАДИЦИИ
И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**DEPARTMENT OF SPECIAL
PEDAGOGY AND SPECIAL
PSYCHOLOGY: HISTORY,
TRADITIONS, MODERNITY**

^{1,2} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
¹ galina.zak@mail.ru, SPIN-код: 9376-0420
² iso.semenova@yandex.ru, SPIN-код: 8436-8160

^{1,2} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ galina.zak@mail.ru, SPIN code: 9376-0420

² iso.semenova@yandex.ru, SPIN code: 8436-8160

Аннотация. Статья является логичным продолжением серии публикаций, посвященных вопросам истории становления и развития дефектологического образования на Урале, подготовленных в канун 60-летнего юбилея Института специального образования УрГПУ, отмечавшегося в 2024 году. 2025 год ознаменован целым рядом юбилейных вех: 95 лет Уральскому государственному педагогическому университету и 30 лет со дня основания научной школы В. В. Коркунова «Лица с особыми образовательными потребностями: диагностика, образование, профориентация, социальная адаптация». Развитие кафедры специальной педагогики и специальной психологии, изначально

Abstract. The article logically continues a series of publications devoted to the history of the formation and development of defectological education in the Urals, prepared on the eve of the 60th anniversary of the USPU Institute of Special Education, celebrated in 2024. The year 2025 is marked by a number of anniversary milestones: 95 years of the Ural State Pedagogical University and 30 years since the foundation of the V. V. Korkunov Scientific School “Persons with special educational needs: Diagnostics, education, career guidance, social adaptation.” The development of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, originally founded in 1962 as the Department of Olygophrenopedagogy, is inextricably linked

© Зак Г. Г., Семенова Е. В., 2025

основанной в 1962 году как кафедра олигофренопедагогике, неразрывно связано со становлением научной школы профессора Владимира Васильевича Коркунова (заведующий кафедрой с 1984 по 2003 год). Ее выпускники и последователи в настоящее время трудятся в составе кафедры специальной педагогики и специальной психологии, продолжая развивать востребованное в регионе направление деятельности — подготовку педагогических кадров. Научные традиции, заложенные В. В. Коркуновым в коррекционной педагогике, в настоящее время находят отражение в трудах преподавателей кафедры, научно-исследовательских работах бакалавров и магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». В статье освещены значимые вехи истории создания и развития кафедры специальной педагогики и специальной психологии (ранее — кафедра олигофренопедагогике), основные направления деятельности преподавателей кафедры на современном этапе. Представленные материалы будут полезны обучающимся на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры при изучении научных дисциплин, педагогам-дефектологам, историкам науки.

Ключевые слова: педагогические вузы, студенты, дефектологическое образование, специальное образование, подразделение вузов, дефектологический факультет, институт специального образования, кафедра олигофренопедагогике, специальная педагогика, специальная психология, исторические вехи, олигофренопедагогика.

Информация об авторах: Зак Галина Георгиевна, кандидат педагоги-

with the formation of the scientific school of Professor Vladimir Vasilyevich Korkunov (Head of Department from 1984 to 2003). Its graduates and followers are currently employed at the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, continue developing the field of activity in demand in the region — the training of teaching staff. The scholarly traditions laid down by Korkunov in special pedagogy are currently reflected in the works of the department academic staff and the research work of bachelor's and master's degree students in the field of "Special (Defectological) Education". The article highlights the significant milestones in the history of the creation and development of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology (formerly the Department of Olygophrenopedagogy), and the main areas of scholarly interest of the teachers of the department at the present stage. The presented materials can be useful for students at the bachelor's, master's and postgraduate levels in the study of academic disciplines, and may turn out handy for practical teachers, defectologists, and historians of science.

Keywords: pedagogical universities, students, defectological education, special education, university departments, defectological faculty, institute of special education, department of olygophrenopedagogy, special pedagogy, special psychology, historical milestones, olygophrenopedagogy.

Author's information: Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy,

ческих наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: galina.zak@mail.ru.

Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: iso.semenova@yandex.ru.

Для цитирования: Зак, Г. Г. Кафедра специальной педагогики и специальной психологии: история, традиции и современность / Г. Г. Зак, Е. В. Семенова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 109-124.

История

История кафедры специальной педагогики и специальной психологии берет свое начало с открытия в 1962 г. кафедры олигофренопедагогики [1]. В этот год на дневное отделение факультета педагогики и методики начального обучения Свердловского государственного педагогического института (позднее — Уральского государственного педагогического университета) было принято 50 первых студентов-дефектологов. Через два года, в 1964 г., в связи с реорганизацией отделения дефектологии при факультете педагогики и методики начального обучения

Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Semenova Elena Vladimirovna, Candidate of Psychology, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Zak, G. G., Semenova, E. V. (2025). Department of Special Pedagogy and Special Psychology: History, Traditions, Modernity. *Special Education*, 1(77), pp. 109-124. (In Russ.)

в самостоятельный дефектологический факультет, кафедра олигофренопедагогики вошла в его состав [17].

Менялось название кафедры (1964 г. — кафедра олигофренопедагогики; 1993 г. — кафедра специальной педагогики и психологии; 2001 г. — кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии; 2004 г. — разделение на две кафедры (специальной педагогики и специальной психологии); 2011 г. — объединение двух кафедр в кафедру специальной педагогики и специальной психологии), но во все времена главным ее богатством оставались преподаватели.

Первым заведующим кафедрой был кандидат педагогических наук, доцент Алексей Григорьевич Носков. С 1965 по 1971 г. заведование кафедрой осуществлял кандидат педагогических наук, доцент Меер Аронович Вербук. В этот период Меер Аронович уделял внимание развитию материальной базы и повышению квалификации преподавателей кафедры. До 1969 г. кафедра осуществляла подготовку студентов по дисциплинам медико-психолого-педагогического блока в рамках специальности «Олигофренопедагогика и логопедия».

В 1972 г. кафедру возглавил кандидат педагогических наук, доцент Август Соломонович Белкин, многогранность деятельности которого значительно обогатила научно-педагогическую работу на кафедре. В это время членами кафедры были специалисты-дефектологи Софья Наумовна Комская, Евгения Зиновьевна Безрукова, Галина Алексеевна Карпова, Шамиль Нигаевич Нигаев. На кафедру принимаются молодые перспективные преподаватели: Наталья Давыдовна Богановская, Владимир Васильевич Коркунов и Татьяна Александровна Чебыкина [1].

В указанный исторический период в теории и практике олигофренопедагогике актуальными становятся вопросы совершенствования трудового обучения умствен-

но отсталых детей. Идя в ногу со временем, на кафедре организуют лабораторию по проблемам социально-трудоустройственной адаптации умственно отсталых детей и подростков, руководителем которой становится Владимир Васильевич Коркунов [1].

В 1980 г. заведование кафедрой возложено на кандидата педагогических наук, доцента Шамиля Нигаевича Нигаева. Шамиль Нигаевич осуществлял активное взаимодействие кафедры с образовательными учреждениями, научными подразделениями Академии педагогических наук, дефектологическими факультетами других вузов, объединяя «дефектологическое сообщество, расширил пространство для взаимодействия дефектологов всей страны» [5, с. 10]. На кафедру принимаются новые специалисты: Александр Алексеевич Гнатюк, Юрий Фёдорович Кузнецов, Татьяна Владимировна Нестерова и другие, профессиональная деятельность которых во многом способствовала совершенствованию методической подготовки студентов-дефектологов.

С 1984 г. кафедрой заведовал Владимир Васильевич Коркунов. В этот период определяется единая комплексная тема научных исследований, формируются учебно-методические комплексы, укрепляются связи с органами управления образованием, зарождается

международное сотрудничество [1]. Преподаватели кафедры включены в реализацию всех специальностей по подготовке специалистов для системы специального образования: тифлопедагогики, сурдопедагогики, специальной психологии, специальной дошкольной педагогики и психологии. В 1991 г. на кафедру принимаются выпускники дефектологического факультета Ольга Владимировна Алмазова и Галина Георгиевна Зак, в 1995 г. на кафедру приходит Ольга Георгиевна Нугаева.

В 1992 г. на дефектологическом факультете открывается аспирантура по специальностям 13.00.03 — «Коррекционная педагогика»; позднее — 19.00.10 — «Коррекционная психология». В 1996 г. организуется совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности «Коррекционная педагогика», председателем которого долгое время оставался В. В. Коркунов [5]. Деятельность совета открыла возможности защиты кандидатских диссертаций для специалистов Уральского и других регионов Российской Федерации, в том числе преподавателей кафедры (О. В. Алмазовой, С. О. Брызгаловой, Г. Г. Зак, М. О. Максимовой, Е. В. Семеновой), которые продолжили традиции, заложенные их учителями.

В 1993 г. при кафедре создана лаборатория специальных техни-

ческих средств и учебного образования, руководителем которой становится доктор педагогических наук, профессор Олег Леонидович Алексеев. Сотрудники лаборатории выполняли работы в рамках президентской программы «Дети России» (подпрограмма «Дети-инвалиды») по разработке и изготовлению специальных технических средств для детей с нарушениями зрения и речи.

В 2003 г. Олег Леонидович Алексеев становится заведующим кафедрой. В 2004 г. из состава кафедры выделены две самостоятельные кафедры: специальной педагогики (заведующий кафедрой д-р пед. наук, проф. О. Л. Алексеев) и специальной психологии (заведующий кафедрой канд. псих. наук, доц. Ольга Георгиевна Нугаева).

За этот период кафедрами расширились и углубились научные исследования в области специальной педагогики и специальной психологии, осуществлен охват научными исследованиями всего спектра специализированной помощи детям с различными формами дизонтогенеза. На кафедры принимаются молодые преподаватели: Светлана Леонидовна Алмазова, Светлана Олеговна Брызгалова, Елена Викторовна Хлыстова,

В 2011 г. кафедры вновь объединяются в одну, теперь уже специальной педагогики и специальной психологии.

С 2013 по 2022 г. должность заведующего кафедрой специальной педагогики и специальной психологии занимала кандидат педагогических наук, доцент Ольга Владимировна Алмазова. С 2013 года на кафедре начинают работу ее выпускники — Наталья Евгеньевна Горбунова и Галина Константиновна Труфанова.

В этот период успешно совмещались преподавательская и научно-исследовательская деятельность, сохранились и укрепились традиции предыдущих поколений преподавателей.

В 2016 г., в связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), актуализировалась деятельность по созданию нового программно-методического и учебно-дидактического обеспечения для системы специального и инклюзивного образования. Значительной вехой в истории кафедры стало активное участие ее преподавателей (С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, Т. Р. Тенкачева) в проекте Министерства образования и науки РФ по разработке рабочих программ учебных предметов (для 1 дополнительного, 1, 2, 3

классов), реализующих требования стандартов.

В 2022/2023 уч. г. обязанности заведующего кафедрой специальной педагогики и специальной психологии исполнял доктор филологических наук, профессор Александр Васильевич Кубасов. В этот период на кафедре значительно обновляется профессорско-преподавательский состав, приступает к работе Елена Владимировна Семенова, Татьяна Рашитовна Тенкачева, профессиональную деятельность в качестве ассистента кафедры начала Татьяна Владимировна Козик.

Традиции и современность

С сентября 2023 г. заведующим кафедрой специальной педагогики и специальной психологии является Галина Георгиевна Зак, кандидат педагогических наук, доцент. В это же время на кафедру принимаются новые преподаватели: Мария Олеговна Максимова и Вера Алексеевна Лисицына.

В период 60-летнего юбилея Института специального образования кафедра специальной педагогики и специальной психологии — это команда единомышленников, в большей части состоящая из выпускников Института специального образования разных лет: Елена Владимировна Семенова, кандидат психологических наук, доцент, директор Института специального образования; Светлана Олеговна

Брызгалова, кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра непрерывного образования УрГПУ; Мария Олеговна Максимова, кандидат педагогических наук, доцент; Ольга Георгиевна Нугаева, кандидат психологических наук, доцент; Татьяна Рашитовна Тенкачева, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Центра непрерывного образования УрГПУ; Галина Константиновна Труфанова, старший преподаватель; Татьяна Владимировна Козик, ассистент.

Деятельность кафедр осуществляется по таким направлениям, как образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, внеучебная и воспитательная деятельность, международная деятельность, развитие кадрового потенциала.

Образовательная деятельность.

Преподаватели кафедры осуществляют профессиональную деятельность по подготовке педагогов-дефектологов по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» на уровне бакалавриата, которая осуществляется в Институте специального образования УрГПУ по всем профилям: олигофренопедагогика, логопедия, сурдопедагогика и тифлопедагогика, дошкольная дефектология, специальная психология.

Вместе с тем за кафедрой закреплена ответственность по

подготовке педагогов-дефектологов по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» на уровне бакалавриата по профилю «олигофренопедагогика» (руководитель программы — Г. Г. Зак) и «специальная психология» (руководитель программы — Е. В. Семенова). По направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» на уровне магистратуры кафедра продолжает реализацию программы «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», которая была предложена для реализации В. В. Коркуновым (руководитель программы — О. Г. Нугаева).

Преподаватели кафедры активно включены в федеральную и региональную повестку. Учитывая запросы государства и общества в подготовке педагогов-дефектологов, требования региональной системы специального и инклюзивного образования, преподаватели кафедры разрабатывают новые образовательные программы. Так, в 2023 г. в процесс подготовки педагогов-дефектологов на уровне магистратуры внедрена образовательная программа «Психолого-педагогические технологии образования лиц с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра» (руководитель программы — Г. Г. Зак).

Продолжая традиции, преподаватели кафедры принимают участие в подготовке кадров высшей квалификации по направлению 5.8.3 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» (руководитель программы — Г. Г. Зак) для Уральского региона и регионов Российской Федерации.

В 2023 г., для обеспечения единых подходов к структуре и содержанию практической, методической, предметной подготовки педагогов в вузах Российской Федерации, в учебные планы на уровне бакалавриата внедрено «Ядро высшего педагогического образования». В рамках методического сопровождения данного процесса преподавателями кафедры разработаны материалы к рабочей программе дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» и рабочей программе «Учебная практика (технологическая)», которые включены в реализующиеся образовательные программы всех профилей подготовки.

В 2023 г. преподавателями кафедры разработаны, апробированы и внедрены практико-ориентированные экзаменационные задания для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена по профилям бакалавриата («Олигофренопедагогика» и «Специальная психоло-

гия»). Подготовлены экзаменационные задания для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена в 2024/2025 уч. г. для реализующейся образовательной программы по профилю магистратуры («Психолого-педагогические технологии образования лиц с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра»).

В указанное время на кафедре увеличилось количество преподавателей из числа профессорско-преподавательского состава, привлеченных в систему подготовки педагогических кадров. 50 % преподавателей кафедры успешно сочетают преподавательскую деятельность в институте с работой в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (екатеринбургские школы № 3, 5, 9, 12). На протяжении длительного количества времени эти школы являются не только базами для прохождения практики обучающимися на уровне бакалавриата и магистратуры, но и надежными партнерами кафедры в реализации научной, экспериментальной, методической, воспитательной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность. Преподаватели кафедры верны традициям и наращивают потенциал научной школы, заложенной профессором В. В. Коркуновым. На протяже-

нии длительного количества времени куратором научно-исследовательской деятельности кафедры является О. Г. Нугаева.

С 2024 г. преподаватели кафедры (Г. Г. Зак, М. О. Максимова, Е. В. Семенова) стали членами научного коллектива по теме «Особые образовательные потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи в современном социокультурном пространстве» в рамках деятельности Научного центра Российской академии образования на базе Уральского государственного педагогического университета. Результаты деятельности научного коллектива были представлены на Международной научно-практической конференции «Эмоциональное благополучие субъектов образовательной среды».

В 2023–2024 гг. преподаватели кафедры — активные участники научно-исследовательских проектов, выполненных в рамках государственных заданий Министерства просвещения Российской Федерации: «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ОВЗ, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка» (Е. В. Семенова, Г. К. Труфанова); «Сравнительное исследование систем подготовки педагога

в Российской Федерации и Исламской Республике Пакистан: формирование единой модели дипломного и постдипломного сопровождения педагогических кадров» (Г. Г. Зак, Е. В. Семенова), результаты которого опубликованы в Научной электронной библиотеке (<https://elibrary.ru/>) [6].

Преподаватели кафедры активно продолжают традиции, заложенные Ш. Н. Нигаевым, по изданию журнала «Специальное образование», который входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов ВАК РФ (Е. В. Семенова — главный редактор, Г. Г. Зак и О. Г. Нугаева — члены редакционной коллегии).

Преподаватели кафедры являются авторами учебников для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по предмету «Технология. Профильный труд», изданных АО «Издательство „Просвещение“» и включенных в Федеральный перечень учебников [7]; авторами монографий [8], методических пособий [14] и методических рекомендаций [13], изданных в Институте коррекционной педагогики (г. Москва) и Уральском государственном педагогическом университете; авторами статей в журналах, рекомендованных ВАК РФ [4; 5; 6; 10; 12; 15] и материалов, опубликованных в сборниках научно-практических конференций [2; 3; 9; 11; 16].

Преподаватели кафедры активно выступают в качестве организаторов и докладчиков на Международных, Всероссийских и региональных научно-практических конференциях, в том числе участвуют в организации и проведении ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза». Конференция, которая проводится в память профессора В. В. Коркунова, объединяет большой круг педагогов-дефектологов со всех уголков Российской Федерации, ближнего и дальнего зарубежья.

Преподаватели кафедры продолжают традиции включения студентов в научно-исследовательскую работу. Куратором научно-исследовательской деятельности на кафедре является Г. К. Труфанова, которая руководит деятельностью студенческого научного общества института. В 2024 г. по ее инициативе был организован научно-исследовательский кружок «Лаборатория по психолого-педагогической диагностике», который объединил обучающихся всех профилей подготовки института.

Заинтересованность преподавателей в научно-исследовательской деятельности студентов, их мотивация к участию в научных мероприятиях различного уровня и форм, личный пример дает воз-

можность обучающимся реализовать свои способности в написании и защите научно-исследовательских проектов, статей, принимать участие в научно-практических конференциях, в областном конкурсе «Научный Олимп». Закономерно, что в 2024/2025 уч. г. обучающиеся бакалавриата и магистратуры стали стипендиатами губернатора Свердловской области и стипендиатами Президента РФ.

Внеучебная и воспитательная деятельность. Преподаватели кафедры специальной педагогики и специальной психологии активно организуют внеучебную и воспитательную деятельность обучающихся, активно вовлекая их в профессионально ориентированные события и волонтерские проекты, проводимые совместно с социально ориентированными некоммерческими организациями. С 2022 г. студенты кафедры участвуют в проектах, организуемых автономной некоммерческой организацией содействия социальной реабилитации детей-инвалидов «Я могу!». Преподаватели и обучающиеся выступают в качестве экспертов в конкурсах исследовательских проектов и рисунков для детей с ДЦП и нарушениями опорно-двигательного аппарата. В 2025 г. обучающиеся включены в реализацию социального инклюзивного проекта для детей-инвалидов Свердловской области — региональный форум «Я могу!»

Открывая горизонты профессий». В рамках проекта студенты подготавливают и проводят для детей-инвалидов мастер-классы, содержание которых направлено на профессиональную ориентацию детей-инвалидов, формирование и развитие у них трудовых навыков.

С 2024 г. студенты кафедры включены в реализацию федерального проекта «Обучение служением» (Добро.РФ), оказывая волонтерскую помощь Свердловской региональной общественной организации инвалидов «Солнечные дети» в сопровождении детей и подростков с синдромом Дауна. На регулярной основе обучающиеся принимают участие в проектах на базе АНО НПСПО «Благое дело» («Сопровождение взросления в обучении, труде и творчестве»), Международный инклюзивный фестиваль), получая навыки общения с людьми с инвалидностью, оказания им поддержки. Участвуя в проектах, организуемых в партнерстве с НКО, студенты приобретают опыт волонтерской деятельности, содействуя социальной, трудовой, культурно-досуговой реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.

Методическая, экспертная и консультационная деятельность. С 2023 г. преподаватели кафедры (Г. Г. Зак, М. О. Максимова, Г. К. Труфанова) — члены рабочей группы

по направлению «Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования» Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, в рамках деятельности которого ежегодно проводятся вебинары, практико-ориентированные семинары, консультации для педагогов г. Екатеринбурга, Свердловской и других областей.

Преподаватели кафедры включены в федеральную и региональную повестку. Так, Е. В. Семенова является членом координационного совета по вопросам образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на территории Свердловской области Министерства образования и молодежной политики Свердловской области; рабочей группы по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); рабочей группы по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития Совета Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (детей-инвалидов).

Преподаватели кафедры ежегодно выступают в качестве чле-

нов жюри региональных этапов Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России» в Свердловской области; региональных этапов Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Учитель-дефектолог России»; Межрегиональной олимпиады для обучающихся классов психолого-педагогической направленности «Особый ребёнок»; профессионального конкурса «Педагогический мастер-класс» среди клубов по месту жительства МБУ ДО ЦДО «Созвездие»; областного конкурса «Выразительного чтения «Души прекрасные порывы». Молодые ученые кафедры ежегодно принимают участие в конкурсе молодых исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии, который проводится Институтом коррекционной педагогики (г. Москва).

В 2022–2024 гг. преподаватели кафедры — члены Консультационной службы по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей (С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, Е. В. Семенова, Т. Р. Тенкачева, Г. К. Труфанова).

Преподаватели кафедры осуществляют активную общественную деятельность. Так, Т. В. Ко-

зик является руководителем групп занятий по гражданской обороне с работниками УрГПУ, не входящими в состав нештатных формирований; ответственной за сопровождение иностранных обучающихся, профориентационную деятельность и содействие трудоустройству в Институте специального образования.

Международная деятельность кафедры реализуется в разных аспектах. Преподаватели кафедры осуществляют тесное взаимодействие со специалистами Республики Беларусь, Республики Абхазия, Исламской Республики Пакистан как в рамках выполнения государственных заданий Министерства просвещения РФ [6], так и в процессе совместной научно-исследовательской деятельности [2; 3].

Развитие кадрового потенциала. Преподаватели кафедры ежегодно повышают свою квалификацию. В 2024 г. преподаватели кафедры (Г. Г. Зак, С. О. Брызгалова, М. О. Максимова, О. Г. Нугаева, Е. В. Семенова, Т. Р. Тенкачева) прошли обучение на курсах повышения квалификации по программе «Современные методы и технологии в образовании детей с нарушением слуха» в учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск).

Таким образом, за годы своей деятельности кафедра специальной

педагогике и специальной психологии накопила богатую историю, неизменно сохраняя традиции, что позволяет ей оставаться на передовых позициях в подготовке дефектологических кадров.

Современная жизнь кафедры активна и многогранна, преподаватели кафедры успешно сочетают преподавательскую, научную, административную деятельность. Они горды тем, что их Учителя — Александр Васильевич Гнатюк, Владимир Васильевич Коркунов, Шамиль Нигаевич Нигаев — первые выпускники дефектологического факультета, профессионалы, научившие искренне любить свою профессию. Многие выпускники Института специального образования обязаны своим профессиональным становлением преподавателям кафедры прошлых лет: Олегу Леонидовичу Алексееву, Наталье Федоровне Алиевой, Юлии Юрьевне Антроповой, Ольге Владимировне Алмазовой, Светлане Леонидовне Алмазовой, Валентину Александровичу Домодедову, Галине Алексеевне Карповой, Евгении Сергеевне Набойченко, Марине Николаевне Прохоровой, Людмиле Ивановне Пряхиной, Елене Викторовне Хлыстовой, за что говорят им большое спасибо.

Литература

1. Алексеев, О. Л. Кафедра специальной педагогики / О. Л. Алексеев. — Текст : непосредственный // Специальное обра-

зование. — 2010. — № 1 (17). — С. 107–111.

2. Брызгалова, С. О. Анализ уровня подготовки специалистов служб ранней помощи Свердловской области / С. О. Брызгалова, К. В. Тенкачева. — Текст : непосредственный // Тенденции современной науки и образования: достижения и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти первого проректора по учебной работе Абхазского государственного университета Виктора Ильича Маланджия. — Сухум ; Екатеринбург : [б. и.], 2024. — С. 98–103.

3. Брызгалов, М. Б. Разработка программ профессиональной переподготовки тренеров-преподавателей в соответствии с требованиями профессиональных стандартов / М. Б. Брызгалов, Т. Р. Тенкачева. — Текст : непосредственный // Тенденции современных наук и образования: достижения и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти первого проректора по учебной работе Абхазского государственного университета Виктора Ильича Маланджия. — Сухум ; Екатеринбург : [б. и.], 2024. — С. 123–132.

4. Зак, Г. Г. Профессиональная ориентация как условие правильного выбора профессии обучающимися с умственной отсталостью: методы и методика исследования, предварительные выводы / Г. Г. Зак, Т. В. Козик. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2. — С. 133–145.

5. Зак, Г. Г. Этапы истории подготовки педагогов-дефектологов в Институте специального образования государственного педагогического университета (1964–2004) / Г. Г. Зак, Е. В. Семенова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73). — С. 5–18.

6. Зак, Г. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в Исламской Республике Пакистан / Г. Г. Зак, Е. В. Семенова, Х. Т. Джамиль. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 159–181.

7. Карман, Н. М. Технология. Цветоводство и декоративное садоводство : 9 класс :

учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы / Н. М. Карман, Г. Г. Зак. — Москва : [б. и.], 2024. — 160 с. — Текст : непосредственный.

8. Максимова, М. О. К вопросу о формировании функциональной математической грамотности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями / М. О. Максимова, И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. — Текст : непосредственный // Проблемы дошкольного и общего образования в Российской Федерации : коллективная моногр. — Ульяновск : [б. и.], 2024. — С. 566–581.

9. Максимова, М. О. В ногу с институтом : из опыта наставничества / М. О. Максимова, М. Б. Веригина, С. Н. Бездетко. — Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 69–75.

10. Максимова, М. О. О проблеме формирования функциональной математической грамотности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М. О. Максимова, И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, И. А. Аввакумова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73). — С. 33–48.

11. Нугаева, О. Г. Исследование особенностей девиантного поведения детей-инофонов на уровне начального общего образования / О. Г. Нугаева, О. А. Макурова. — Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 582–587.

12. Нугаева, О. Г. Анализ сформированности информационно-коммуникационных компетенций у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями

развития / О. Г. Нугаева, Е. В. Семенова, Г. К. Труфанова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73). — С. 64–84.

13. Семенова, Е. В. Оценка эффективности (качества) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (1–4 классы) / Е. В. Семенова ; под ред. А. В. Закрепиной, Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. — Москва : ФГБНУ ИКП РАО, 2020. — URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-19/> (дата обращения: 01.01.2025). — Текст : электронный.

14. Семенова, Е. В. Организация образования обучающихся по специальным индивидуальным программам развития (СИПР) : метод. пособие / О. Г. Болдинова, Л. А. Головниц, И. Ю. Левченко, М. В. Переврзьева, Е. В. Семенова, А. М. Царев, О. В. Шохова. — Москва : ИКП, 2023. — URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Organizaciya_obrazovaniya_obuchajushhhsya_po_specialnym_individualnym.pdf (дата обращения: 01.01.2025). — Текст : электронный.

15. Тенкачева, Т. Р. Использование цифровых инструментов, обеспечивающих жизненную компетенцию современного школьника с ОВЗ: пилотное исследование / Т. Р. Тенкачева. — Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2024. — № 56 (1). — С. 60–67.

16. Труфанова, Г. К. Педагогическая диагностика сформированности экологической культуры младших школьников с задержкой психического развития / Г. К. Труфанова, И. А. Ишимова. — Текст : непосредственный // Международный научный образовательный форум. Часть 1 / Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 199–208.

17. Уральский государственный педагогический университет: Летопись-хроника 1930–2000 / сост., общ. ред. А. М. Лушникова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2000. — 429 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Alekseev, O.L. (2010). Kafedra spetsial'noy pedagogiki [Department of Special Pedagogics]. *Special Education*, 1(17), 107–111. (In Russ.)
2. Bryzgalova, S.O., Tenkacheva, K.V. (2024). Analiz urovnya podgotovki spetsialistov sluzhb ranney pomoshchi sverdlovskoy oblasti [Analysis of the Level of Training of Early Intervention Specialists in the Sverdlovsk Region]. In *Tendentsii sovremennykh nauki i obrazovaniya: dostizheniya i perspektivy* (Modern Science and Education: Achievements and Prospects / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of the First Vice-Rector for Academic Affairs of the Abkhaz State University Viktor Ilyich Malandzia, pp. 98–103). Sukhum, Ekaterinburg. (In Russ.)
3. Bryzgalov M. B., Tenkacheva T. R. (2024). Razrabotka programm professional'noy perepodgotovki trenerov-prepodavateley v sootvetstvi s trebovaniyami professional'nykh standartov [Development of Professional Retraining Programs for Trainers-Teachers in Accordance with the Requirements of Professional Standards]. In *Tendentsii sovremennykh nauki i obrazovaniya: dostizheniya i perspektivy* (Modern Science and Education: Achievements and Prospects / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of the First Vice-Rector for Academic Affairs of the Abkhaz State University Viktor Ilyich Malandzia, pp. 123–132). Sukhum, Ekaterinburg. (In Russ.)
4. Zak, G. G., & Kozik, T. V. (2023). Professional'naya orientatsiya kak uslovie pravil'nogo vybora professii obuchayushchimsya s umstvennoy otstalost'yu: metody i metodika issledovaniya, predvaritel'nye vyvody [Professional Orientation as a Condition for the Correct Choice of Profession by Students with Intellectual Disability: Methods of Research and Preliminary Conclusions]. *Special Education*, 2(70), pp. 133–145. (In Russ.)
5. Zak, G. G., & Semenova, E. V. (2024). Etapy istorii podgotovki pedagogov-defektologov v Institute spetsial'nogo obrazovaniya gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (1964–2004) [Stages of the history of training defectologists at the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University (1964–2004)]. *Special Education*, 1(73), pp. 5–18. (In Russ.)
6. Zak, G. G., Semenova, E. V., & Jameel, H. T. (2024). Podgotovka pedagogov-defektologov v Islamskoy Respublike Pakistan [Training of Teachers-defectologists in the Islamic Republic of Pakistan]. *Special Education*, 3(75), pp. 159–181. (In Russ.)
7. Karman, N.M., & Zak, G.G. (2024). *Tekhnologiya. Tsvetovodstvo i dekorativnoe sadovodstvo : 9 klass* [Floriculture and ornamental gardening: 9th grade] [Textbook for general education organizations implementing adapted basic general education programs]. Moscow, 160 p. (In Russ.)
8. Maksimova, M.O., Semenova, I.N., & Slepukhin, A.V. (2024). K voprosu o formirovani funktsional'noy matematicheskoy gramotnosti u obuchayushchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami [On the issue of forming functional mathematical literacy in students with intellectual disabilities]. In *Problemy doskol'nogo i obshchego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii* (Collective monograph, pp. 566–581). Ul'yanovsk. (In Russ.)
9. Maksimova, M.O., Verigina, M.B., & Bezdetko, S.N. (2023). V nogu s institutom : iz opyta nastavnichestva [Keeping up with the Institute: from the Experience of Mentoring]. In *Izuchenie i obrazovanie detey s razlichnymi formami dizontogeneza* (Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference of Professor V. V. Korzunov within the Framework of the Plan of Events for the Year of the Teacher and Mentor in Russia, pp. 69–75). Ekaterinburg. (In Russ.)
10. Maksimova, M. O., Semenova, I. N., Slepukhin, A. V., & Avvakumova, I. A. (2024). O probleme formirovaniya funktsional'noy matematicheskoy gramotnosti u obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [On the problem of formation of functional math literacy in students with intellectual disabili-

ity]. *Special Education*, 1(73), pp. 33–48. (In Russ.)

11. Nugaeva, O.G., & Makurova, O.A. (2023). Issledovanie osobennostey deviantnogo povedeniya detey-inofonov na urovne nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Study of the characteristics of deviant behavior of foreign children at the level of primary general education]. In *Izuchenie i obrazovanie detey s razlichnymi formami dizontogeneza* (Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference of Professor V. V. Korzunov within the Framework of the Plan of Events for the Year of the Teacher and Mentor in Russia, pp. 582–587). Ekaterinburg. (In Russ.).

12. Nugaeva, O. G., Semenova, E. V., & Trufanova, G. K. (2024). Analiz sformirovannosti informatsionno-kommunikatsionnykh kompetentsiy u obuchayushchikhsya s umerennoy umstvennoy otstalost'yu, tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Analysis of the level of formation of information and communication competences in students with moderate intellectual disability and severe multiple developmental disorders]. *Special Education*, 1(73), pp. 64–84. (In Russ.).

13. Semenova, E.V. (2020). *Otsenka effektivnosti (kachestva) obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nyimi narusheniyami)» (1-4 klassy)* [Evaluation of the effectiveness (quality) of education of students with mental retardation (intellectual disabilities) (grades 1–4)] (Ed. A.V. Zakrepina, E.A. Strebeleva, G.A. Mishina). Moscow: IKP RAO. Retrieved Jan. 1, 2025, from <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-19/> (In Russ.)

14. Semenova, E.V., Boldinova, O.G., Golovchits, L.A., Levchenko, I.Yu., Pereverzeva, M.V., Tsarev, A.M., & Shokhova, O.V. (2023). *Organizatsiya obrazovaniya obuchayushchikhsya po spetsial'nym individual'nym programmam razvitiya (SIPR)* [Organization of education of students under special individual development programs (SIDP)] [Method. manual, electronic version]. Moscow: IKP. Retrieved Jan. 1, 2025, from https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Organizatsiya_obrazovaniya_obuchayushchikhsya_po_spetsialnym_individualnym.pdf (In Russ.)

15. Tenkacheva, T.R. (2024). Ispol'zovanie tsifrovyykh instrumentov, obespechivayushchikh zhiznennuyu kompetentsiyu sovremennogo shkol'nika s OVZ: pilotnoe issledovanie [Use of digital tools to ensure the life competence of a modern schoolchild with disabilities: a pilot study]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki*, 56(1), 60–67. (In Russ.)

16. Trufanova, G.K., & Ishimova, I.A. (2023). Pedagogicheskaya diagnostika sformirovannosti ekologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Pedagogical diagnostics of the formation of environmental culture of primary schoolchildren with mental retardation]. In *Mezhdunarodnyy nauchnyy obrazovatel'nyy forum* (Part 1, pp.199–208). Ekaterinburg: Ural. St. Ped. Univ., 2023. (In Russ.)

17. Lushnikova, A.M. (Ed., Comp.) (2000). *Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiiy universitet: Letopis'-khronika 1930–2000* [Ural State Pedagogical University: Chronicle 1930-2000]. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 429 p. (In Russ.)

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 378.147+376.112.4

ББК 4448.987

ГРНТИ 14.43.43; 14.35.09

Код ВАК 5.8.1

Наталья Михайловна Назарова^{1✉}

Надежда Петровна Полякова^{2✉}

Nataliya M. Nazarova^{1✉}

Nadezhda P. Polyakova^{2✉}

**РЕДИЗАЙН МАГИСТЕРСКОЙ
ПРОГРАММЫ КАК
ИНСТРУМЕНТ ОБНОВЛЕНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ
КУРСА «АССИСТИВНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ВОСПИТАНИИ
И В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
С СЕНСОРНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ»)**

**REDESIGN OF THE MASTER'S
DEGREE PROGRAM
AS A TOOL FOR UPDATING
THE CONTENT OF SPECIAL
DEFECTOLOGICAL
EDUCATION (USING
THE EXAMPLE OF THE
COURSE “ASSISTIVE
TECHNOLOGIES
IN THE UPBRINGING
AND DEVELOPMENT
OF CHILDREN WITH SENSORY
IMPAIRMENTS”)**

^{1,2} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ nazarova.nathalie@yandex, SPIN-код: 2922-7134

² nadezhdapolyakova85@yandex.ru, SPIN-код: 7454-8489

Аннотация. Социально-экономические трансформации обуславливают обновление содержания магистерских программ, реализуемых и по направлению специального дефектологического образования. Результатом этого должна стать практикоориентированность обучения, строящегося на взаимодействии с носителями соответствующего опыта и погружении в соответствующую среду; возможность построения субъект-субъектной модели отношений, позволяющей отказаться от привычных стереотипов. Благодаря этому государство © Назарова Н. М., Полякова Н. П., 2025

^{1,2} Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

¹ nazarova.nathalie@yandex, SPIN code: 2922-7134

² nadezhdapolyakova85@yandex.ru, SPIN code: 7454-8489

Abstract. Socio-economic transformations bring about the need to update the content of master's degree programs, which are also implemented in the field of special defectological education. This process should result in the need for practice-oriented education based on interaction with the bearers of the relevant experience and immersion in an appropriate environment and for the possibility to build a subject-subject model of relationship that would allow the educator to abandon the usual stereotypes. Thanks to this, the state will receive not only highly qualified universi-

получит не только высококвалифицированных выпускников вузов, востребованных на рынке труда, но и специалистов, обладающих достаточным уровнем инклюзивной культуры. В статье предложен один из возможных подходов к обновлению содержания специального дефектологического образования через редизайн учебного курса магистерской программы в практико-ориентированный образовательный продукт, призванный расширить информационную компетенцию будущих педагогов и специалистов сопровождения. При работе свое применение нашли контент-анализ, эмпирические методы (изучение магистерских программ ведущих вузов, представленных на сайтах образовательных организаций), практические методы (многолетний опыт работы в системе подготовки и повышения квалификации специалистов дефектологического профиля). Авторами представлен поэтапный процесс редизайна учебного курса «Ассистивные технологии в воспитании и развитии детей с сенсорными нарушениями», охарактеризован необходимый учебно-методический инструментарий, описаны возможные формы обучения и способы тиражирования обновленного продукта.

Ключевые слова: дети с сенсорными нарушениями, сенсорные нарушения, ассистивные технологии, специальное образование, дефектологическое образование, студенты, магистратура, образовательный процесс, информационная компетенция, содержание образования, магистерская программа, редизайн, учебный курс.

Информация об авторах: Назарова Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Инсти-

ty graduates who are in demand in the labor market, but also specialists with a sufficient level of inclusive culture. The article suggests one of the possible approaches to updating the content of special defectological education through the redesign of the master's degree course into a practice-oriented educational product called upon to expand the information competence of future teachers and support specialists. The study employs the method of content analysis, empirical methods (survey of master's degree programs of leading universities presented on the websites of education institutions), practical methods (many years of experience in the system of training and advanced training of specialists in defectology). The authors present a step-by-step process of redesigning the training course "Assistive technologies in the upbringing and development of children with sensory impairments", characterize the necessary teaching tools, and describe the possible forms of learning and the ways of dissemination of the updated product.

Keywords: children with sensory impairments, sensory impairments, assistive technologies, special education, defectological education, students, master's degree course, education process, information competence, content of education, master's degree program, redesign, course.

Author's information: Nazarova Nataliya Mikhaylovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Institute of Psychology

тут психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, адрес: 119261, Россия, Москва, ул. Панфёрова, д. 8, корп. 1, email: nazarova.nathalie@yandex.ru.

Полякова Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, адрес: 119261, Россия, Москва, ул. Панфёрова, д. 8, корп. 1, email: nadezhda.polyakova85@yandex.ru.

Для цитирования: Назарова, Н. М. Редизайн магистерской программы как инструмент обновления содержания специального дефектологического образования (на примере курса «Ассистивные технологии в воспитании и в развитии детей с сенсорными нарушениями») / Н. М. Назарова, Н. П. Полякова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 125-138.

Введение

В настоящее время на рынке специализированного технического оборудования и программного обеспечения появляется все больше устройств и приложений, ориентированных на обучающихся с нарушениями слуха и (или) зрения. Однако это нередко остается для них недоступным, в силу невысокого уровня их информационной компетенции. Это прежде всего сказывается на успешности освоения обучающимися индивидуальной образовательной траектории, а в дальнейшем отражается на осознанности осуществляемого ими выбора путей профес-

and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Polyakova Nadezhda Petrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

For citation: Nazarova, N. M., Polyakova, N. P. (2025). Redesign of the Master's Degree Program as a Tool for Updating the Content of Special Defectological Education (Using the Example of the Course "Assistive Technologies in the Upbringing and Development of Children with Sensory Impairments"). *Special Education*, 1(77), pp. 125-138. (In Russ.)

сиональной самореализации. Подобная ситуация актуализирует потребность в расширении структуры информационной компетенции педагогов, обучающихся детей и подростков с сенсорными нарушениями.

Сегодня эффективность коррекционно-образовательного процесса и коррекционно-развивающих занятий определяется не только глубиной имеющихся у педагогов представлений о широком разнообразии ассистивных технологий, замещающих нарушенные слух и (или) зрение. Вос требованными становятся профессиональные компетенции, необходимые для обучения детей

и подростков с нарушениями слуха и (или) зрения работе со специализированными техническими устройствами и приложениями на базе платформ и ресурсов, ориентированных на их сверстников с нормативным развитием [2; 4; 5; 7; 10; 15]. Прежде всего речь должна идти об освоении алгоритмов, которыми непосредственно пользуются лица с сенсорными нарушениями.

Одним из возможных способов расширения информационной компетенции педагогов и специалистов сопровождения детей с сенсорными нарушениями, на наш взгляд, является редизайн магистерских программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Понятие «редизайн», прочно вошедшее в тезаурус многих отраслей науки, предусматривает модернизацию, обновление информационных носителей (сайтов, порталов и др.), продуктов (образования, медиа и др.) и объектов (промышленности, архитектуры и др.) [1; 6; 8]. В контексте образования речь идет об обновлении уже существующих образовательных продуктов. Как правило, переработке подвергаются структура и содержание либо всей программы, либо значимых ее курсов. Подобные изменения обеспечивают соответствие образовательного продукта современным тенденциям образования, подготовку высококвали-

фицированных выпускников вузов, востребованных на рынке труда. Применительно к решаемой нами проблеме речь идет о редизайне учебного курса, представленного в той или иной форме в содержании магистерских программ ведущих вузов России. В его рамках педагоги и специалисты сопровождения овладевают профессиональными компетенциями в сфере ассистивных технологий, применяемых для работы с обучающимися с сенсорными нарушениями.

Модернизация содержания, имеющая на первый взгляд узконаправленный характер, безусловно, скажется и на деятельности вуза в целом. Он получит возможность стать ресурсным центром, обеспечивающим методическое и техническое сопровождение организаций, работающих с обучающимися с сенсорными нарушениями в условиях специального и инклюзивного образования; обновить пул программ повышения квалификации педагогов и специалистов сопровождения, включиться в реабилитацию лиц, лишившихся слуха и зрения во взрослом возрасте.

Накопленный за последние два десятилетия опыт применения ассистивных технологий в работе с детьми и подростками с сенсорными нарушениями, отраженный в исследованиях и методических рекомендациях, позволяет

по-новому взглянуть на процесс формирования информационной компетенции педагогов и специалистов сопровождения [3; 9; 11; 12; 13; 14]. Кроме того, он свидетельствует о наличии противоречия между востребованностью у работодателей специалистов, обладающих расширенной информационной компетенцией в области информационных технологий, и дефицитом педагогов, владеющих способностями обучать работе с ассистивными технологиями с ориентацией на алгоритмы, применяемые лицами с сенсорными нарушениями. Это, в свою очередь, еще раз подчеркивает значимость решаемой проблемы.

Методология

Цель статьи заключается в предложении одного из возможных подходов к обновлению содержания специального дефектологического образования через редизайн учебного курса магистерской программы в практико-ориентированный образовательный продукт, призванный расширить информационную компетенцию будущих педагогов и специалистов сопровождения.

В работе над статьей свое применение нашли контент-анализ материалов по проблеме исследования, эмпирические методы (изучение магистерских программ ведущих вузов, пред-

ставленных на сайтах образовательных организаций), практические методы (многолетний опыт работы в системе подготовки и повышения квалификации специалистов дефектологического профиля).

Обсуждение результатов

Существующая потребность в расширении информационной компетенции педагогов и специалистов, работающих с детьми и подростками с сенсорными нарушениями, обусловила необходимость редизайна учебного курса «Ассистивные технологии в воспитании и в развитии детей с сенсорными нарушениями», реализуемого в рамках магистерской программы «Технологии образования детей с сенсорными нарушениями» на базе Московского городского педагогического университета.

Основу учебно-методического обеспечения курса составят подходы, позволяющие студентам овладеть алгоритмами работы с ассистивными технологиями, применяемыми в коррекционной работе, обучении, решении прикладных задач. Обучающиеся познакомятся с принципами универсального дизайна, овладеют алгоритмами проектирования и создания универсальных учебных мест, предусматривающих подбор адаптированной мебели и специализированного оборудо-

вания, компьютерной техники, программного обеспечения. Они научатся создавать планы аудиторий (кабинетов тифло- или сурдопедагога, классных комнат, актового, спортивного и конференц-залов, коворкингов), которые требуется оснастить звукоусиливающей аппаратурой и тифлотехникой, средствами альтернативной коммуникации (программами-ретрансляторами, коммуникаторами/коммутаторами и др.). Важным представляется сотрудничество со специалистами из числа лиц с сенсорными нарушениями, что дает возможность студентам овладеть алгоритмами проектирования функциональной ассистивной технологической среды с соблюдением принципов универсального дизайна.

Модернизация рассматриваемого образовательного продукта осуществлялась поэтапно.

На первом этапе изучено содержание представленных на сайтах образовательных организаций образовательных продуктов отечественных флагманов дефектологического образования. Согласно полученным данным, в программах бакалавриата у будущих педагогов и специалистов сопро-вождения, ориентированных на работу с детьми с сенсорными нарушениями дошкольного и младшего школьного возрастов, формируются представления об ассистивных технологиях, кото-

рые могут найти свое применение в условиях специального и инклюзивного образования. Программы, реализуемые на уровне магистратуры, нацелены на развитие у обучающихся профессиональных компетенций в части применения тифлотехнических средств реабилитации, вербальных и невербальных средств общения с детьми с нарушениями слуха, альтернативной и аугментативной коммуникации с ними. При этом программные разделы учебных курсов, в которых приводятся описания компетенций будущих специалистов, содержательное наполнение модулей и тематических блоков, не включают сведений об учебной деятельности, обеспечивающей формирование у студентов способности использовать в профессиональной практике алгоритмы, которыми владеют лица с сенсорными нарушениями. Между тем умение работать с ассистивными технологиями с опорой на эти алгоритмы делает процесс обучения детей и подростков данных категорий не только продуктивнее, но и менее затратным по времени.

На втором этапе, в соответствии с полученными данными, внесены изменения в структуру проектируемого курса. В зависимости от решаемых задач выстраивается иная последовательность изучаемых модулей. До-

полнен новыми практическими модулями содержательный раздел.

Редизайн учебного курса, предусматривающий увеличение контактной работы, призван расширить структуру осваиваемой студентами информационной компетенции следующими компонентами:

- приемами диагностики стартового уровня способностей обучающихся использовать ассистивные технологии;

- алгоритмами работы с ассистивными технологиями для поиска, обработки, интерпретации, хранения, презентации и трансляции информации, применяемыми лицами с сенсорными нарушениями;

- алгоритмами работы с ассистивными технологиями, используемыми в ходе коррекционных занятий, обучения, решения прикладных задач;

- алгоритмами проектирования функциональной ассистивной технологической среды, основывающихся на принципах универсального дизайна.

Содержание обновленного продукта «Ассистивные технологии как инструмент самореализации обучающихся с сенсорными нарушениями» рассчитано на 108 часов (3 зачетные единицы). Из них: 16 лекционных и 56 практических часов, 36 часов самостоятельной работы.

Содержание дисциплины представлено 5 модулями.

1. Теоретический модуль «Технические средства и программное обеспечение для работы с детьми с сенсорными нарушениями» (10 часов лекционных, 6 часов самостоятельной работы), направленный на формирование у студентов представлений о функционале ассистивных технологий, ориентированных на детей и подростков с сенсорными нарушениями; формирование алгоритмов обучения работе с ними; диагностических инструментов для уточнения потребностей обучающихся в специализированном оборудовании и программном обеспечении.

2. Практический модуль «Ассистивные технологии как инструмент работы с информацией» (12 часов практических занятий, 6 часов самостоятельной работы), в рамках которого обеспечивается закрепление теоретических знаний студентов на основе овладения ими навыками применения ассистивных технологий для обучения детей и подростков с сенсорными нарушениями использованию информационных ресурсов в учебной, профориентационной деятельности.

3. Практический модуль «Ассистивные технологии как инструмент оформления продуктов учебной деятельности и самопрезентации» (12 часов практических занятий, 6 часов самостоя-

тельной работы), предусматривающий расширение практических навыков студентов в обучении детей и подростков с сенсорными нарушениями оформлению продуктов учебной деятельности, составлению портфолио и размещению его в сети Интернет.

4. Модуль «Специфика обучения родителей детей и подростков с сенсорными нарушениями работе с ассистивными технологиями» (2 часа лекционных, 10 часов практических занятий, 6 часов самостоятельной работы), направленный на формирование у студентов умений и навыков для работы с родителями детей и подростков с сенсорными нарушениями по обучению их применению ассистивных технологий.

5. Практический модуль «Особенности проектирования функциональной ассистивной технологической среды» (4 часа лекционных, 22 часа практических занятий, 12 часов самостоятельной работы), обеспечивающий систематизацию изученного материала на основе освоения студентами способностей применять принципы универсального дизайна, рациональный подход, диагностические инструменты для оценки потребностей обучающихся в ассистивных технологиях при проектировании функциональной ассистивной технологической среды.

В качестве итоговой работы, позволяющей оценить успеш-

ность обучения студентов, выступает презентация созданных обучающимися моделей функциональной ассистивной технологической среды, спроектированных с учетом потребностей детей и подростков с нарушениями слуха и (или) зрения.

На третьем этапе модернизации образовательного продукта, опираясь на модифицированное содержание курса, подготовлено учебно-методическое обеспечение и видеоконтент, иллюстрирующий теоретические и методические аспекты тематических модулей; разрабатывается диагностический инструментарий для оценки уровня информационной компетенции студентов по каждому модулю.

Взаимодействие с носителями непосредственного опыта дает возможность студентам овладеть алгоритмами работы с ассистивными технологиями без опоры на свои сохранные слух и зрение: освоить алгоритмы применения технических средств и программного обеспечения для поиска, обработки, интерпретации, хранения, презентации и трансляции информации, которыми пользуются лица с сенсорными нарушениями. Они овладеют приемами непосредственной и формальной адаптации учебных материалов, что даст им возможность дублировать информацию в аудио-/видеоформатах, подбирать с уче-

том особенностей детей и подростков аудиоучебники, аудио-/ видеуроки / лекции, использовать субтитрование, тифлокомментирование, готовить стимульные задания рельефно-точечным шрифтом Брайля. У студентов сформируется понимание специфики функционирования программ экранного доступа; приложений, трансформирующих речь в текст и в жесты; брайлевского дисплея; видеоувеличителей различных модификаций и звукоусиливающих устройств индивидуального, коллективного пользования и др. В соответствии с задачами, решаемыми на уроках и коррекционных занятиях, они смогут использовать внешние средства адаптации материала. Благодаря этому студенты научатся планировать свою деятельность по обучению детей и подростков поиску информации и ее оформлению, презентации их достижений на различных ресурсах. Тем самым на занятиях будут созданы условия для активизации сохранных (зрения, слуха, осязания) возможностей детей и подростков, необходимых для работы с ассистивными технологиями.

В ходе четвертого этапа предусматривается непосредственная реализация данного курса, которая может осуществляться в традиционном формате, дистанционно или в смешанной

(гибридной) форме. Традиционный формат обучения предполагает вариативность работы. На лекциях студенты познакомятся с современными устройствами для коммуникации и доступа к информации, с методиками обучения их применению, принципами универсального дизайна для проектирования функциональной ассистивной технологической среды, рациональным подходом для ориентации на рынке технологий, инструментами диагностики потребностей обучающихся в ассистивных технологиях.

Практические занятия будут реализованы в 2 формах. На практических занятиях, которые пройдут в вузе, студенты овладеют алгоритмами применения ассистивных технологий, используемыми лицами с нарушениями слуха и (или) зрения при поиске информации, оформлении продуктов своей деятельности, презентации достижений; технологиями диагностики потребностей в ассистивных инструментах; научатся проектировать функциональную ассистивную технологическую среду. На выездных занятиях студенты познакомятся со специалистами с сенсорными нарушениями, разрабатывающими специализированное оборудование и приложения, примут участие в их тестировании.

В рамках самостоятельной работы студентам предстоит вы-

полнить проект кабинета сурдопедагога, тифлопедагога или тифлосурдопедагога (по выбору обучающихся).

Организация дистанционного обучения предусматривает применение широкого спектра информационно-коммуникационных технологий. Студенты должны иметь доступ к интернету, устройства определенной мощности.

Лекционные занятия возможно провести на платформах «VK мессенджер», «Телемост», «МТС ЛИНК». Все инструменты должны позволять транслировать экран, взаимодействовать в чате и выходить в эфир.

Аудиторные практические занятия предусматривают использование технологий группового обучения, позволяющих в отдельных каналах смоделировать проблемные ситуации и подобрать возможные варианты их решения, а затем в общем канале продемонстрировать и обсудить получившийся продукт; проектного обучения для закрепления и отработки теоретических знаний, трансляции понимания учебного материала.

Выездные занятия могут быть организованы в форме онлайн-экскурсий по лаборатории или предприятию.

Самостоятельная работа может быть выполнена с использованием онлайн-сервиса, позволяющего создать виртуальную

модель помещения. Пояснения, ссылка на продукт отправляются преподавателю.

Обучение в смешанном (гибридном) формате может быть реализовано при использовании современных информационно-коммуникационных инструментов, технологий группового, проектного и проблемного обучения, кейс-методов.

На лекционных занятиях часть группы находится в аудитории, а другая половина присоединяется к занятию дистанционно через платформы «VK мессенджер», «Телемост», «МТС ЛИНК». Ключевое условие — звукоусиливающие устройства, отсутствие эха в учебной аудитории.

Практические занятия предусматривают работу в группах и парах. При этом взаимодействие между студентами, выполняющими задания по моделированию реальных ситуаций, проектированию продуктов с подбором алгоритмов, предусматривает общение в отдельных каналах или мессенджерах с использованием наушников. Обязательное условие — видеотрансляция.

Выездные занятия проводятся в гибридной форме. Студенты выполняют задания в парах. При этом обучающиеся в дистанционном формате составляют алгоритм работы, а студенты в офлайн-формате его реализовывают на практике. Продукт оценивает-

ся студентами, обучающимися в дистанционном формате. Обязательное условие — видеосвязь.

Самостоятельная работа предусматривает выполнение проекта. Для этого студенты, занимающиеся онлайн и офлайн, объединяются в группы. Обязанности и функции обучающиеся распределяют самостоятельно.

Пятый этап предполагает трансляцию, обсуждение полученных результатов в профессиональном сообществе. Кроме того, в рамках данного этапа предполагается деятельность по тиражированию учебного курса путем включения его в содержание магистерских программ дефектологического, педагогического и технического профилей за счет расширения рассматриваемых нозологий и спектра ассистивных технологий. Подобная трансформация потребует уплотнения материала, характеризующего ассистивные технологии для детей с сенсорными нарушениями, поиска вариантов выездных практических занятий.

Для магистерских программ технического профиля необходимо усилить техническую сторону, связанную с характеристикой процессов проектирования, разработки устройств и приложений в России и за рубежом; принципов универсального дизайна, определяющих внешний вид и параметры оборудования, приложений;

условий функционирования инструментов. Подобная трансформация достигается через значительное сокращение психолого-педагогического компонента курса.

Продукт возможно интегрировать в программы, реализуемые на уровне бакалавриата и специалитета при соблюдении обозначенных выше условий.

Курс может быть переформатирован в программу профессиональной переподготовки по специальности «реабилитолог» посредством включения в ее структуру медицинского и профильного модулей. Продукт можно трансформировать в программу повышения квалификации для педагогов специальных и инклюзивных образовательных организаций. При необходимости также можно расширить содержание материала, сократить количество часов с ориентацией на запросы целевой аудитории. Возможно включение курса в данные программы в качестве вариативного модуля также при соблюдении указанных выше условий.

Заключение

Трансформации, происходящие в настоящее время в социально-экономической сфере нашей страны, обуславливают необходимость обновления информационных ресурсов, производственных отраслей и системы образования в целом. Одним из

возможных его вариантов является дизайн магистерских программ, предусматривающий полное изменение или переработку структуры и содержания ключевых курсов.

Важным условием дизайна является востребованность специалистов, обладающих уникальными компетенциями, обеспечивающими повышение эффективности деятельности в той или иной сфере. В нашем случае речь идет о восполнении дефицита педагогов и специалистов сопровождения, способных обучать детей и подростков с сенсорными нарушениями работе с ассистивными технологиями с учетом опыта самих пользователей. При этом модернизация — это не просто переработка программного материала, это и анализ состояния определенной сферы, в нашем случае системы дефектологического образования; изменение содержания программы с учетом полученных сведений и актуальных потребностей рынка; разработка диагностического инструментария, учебно-методического обеспечения курса, реализация программы, наконец и трансляция, тиражирование опыта.

Результатом подобных трансформаций является практикоориентированность обучения, строящегося на взаимодействии с носителями соответствующего опыта и погружении в соответст-

вующую среду; возможность построения субъект-субъектной модели отношений, позволяющей отказаться от привычных стереотипов. Все это в конечном счете и обеспечивает обновление системы специального дефектологического образования.

Литература

1. Алешковский, И. А. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности / И. А. Алешковский, А. Т. Гаспаршвили, О. В. Крухмалева, Н. П. Нарбут, Н. Е. Савина. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32. — № 4. — С. 137–155.
2. Алмазова, А. А. Проектирование новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А. А. Алмазова, А. В. Кротова. — Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. — 2022. — Т. 17, № 2. — С. 256–269.
3. Жеребятьева, Е. А. Современные технологии в обучении математике и информатике детей с нарушениями слуха : учебное пособие / Е. А. Жеребятьева. — Москва : Спутник+, 2011. — 93 с. — Текст : непосредственный.
4. Звягинцева, А. А. Перспективы обучения студентов-дефектологов применению информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с детьми с ОВЗ / А. А. Звягинцева, С. Г. Ярошевич. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-1. — С. 107–110.
5. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 4. — С. 89–99.
6. Каспржак, А. Г. Конструирование образовательных программ прикладной

магистратуры / А. Г. Каспржак, С. П. Кашникова. — Текст : электронный // Университетское управление: практика и анализ. — 2016. — № 2 (102). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-obrazovatelnyh-programm-prikladnoy-magistratury> (дата обращения: 06.03.2025).

7. Кувшинова, И. А. Профессиональная подготовка будущих педагогов-дефектологов к работе с детьми с сенсорными нарушениями / И. А. Кувшинова, Э. Р. Калинин. — Текст : непосредственный // Гуманитарно-педагогические исследования. — 2024. — Т. 8, № 1. — С. 17–24.

8. Марабаева, Л. В. Методические и практические аспекты редизайна курса магистратуры «Проектный менеджмент в профессиональной деятельности» / Л. В. Марабаева, Н. Д. Гуськова, А. В. Ерастова. — Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. — 2024. — № 4 (69) — С. 301–305.

9. Миронова, М. В. Ассистивные технологии для детей с нарушениями слуха: анализ барьеров применения / М. В. Миронова, Е. А. Дьяконова. — Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. — 2020. — Т. 14, № 1 (46). — С. 20–32.

10. Никулина, Г. В. Актуальные проблемы сопровождения слепых и слабовидящих в образовательном процессе: подготовка кадров / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2020. — № 195. — С. 64–73.

11. Пальтов, А. Е. Информационные технологии в образовании и социализации слепоглухих / А. Е. Пальтов, А. Э. Симановский. — Текст : непосредственный // Специальная педагогика и психология. — 2023. — № 1 (1). — С. 24–39.

12. Полякова, Н. П. Построение образовательного процесса со слепыми и слабовидящими обучающимися в синхронном формате / Н. П. Полякова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73). — С. 49–63.

13. Полякова, Н. П. Особенности взаимодействия со слепыми и слабовидящими

обучающимися в асинхронном формате / Н. П. Полякова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 82-4. — С. 330–333.

14. Федотова, И. В. Виртуальная реальность в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / И. В. Федотова, С. С. Мирошникова, М. Ю. Шапошникова, С. В. Петухов. — Текст : непосредственный // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. — 2023. — Т. 100, № 3-2. — С. 207–208.

15. Филатова, Ю. О. Формирование профессиональных компетенций сурдопедагогов в современных условиях: вызовы и перспективы / Ю. О. Филатова, Н. А. Дайхес, В. С. Басюк, С. Н. Феклистова, А. С. Мачалов, Н. В. Тарасова, М. В. Базанова. — Текст : непосредственный // Оториноларингология. Восточная Европа. — 2024. — Т. 14, № 1. — С. 128–134.

References

1. Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., & Savina, N.E. (2023). Features of the formation of educational trajectories of Russian students: assessment and opportunities. *Higher education in Russia*, 32(4), 137–155. (In Russ.)
2. Almazova, A.A., & Krotkova, A.V. (2022). Designing new educational programs in the field of “Special (defectological) education”. *Education and self-development*, 17(2), 256–269. (In Russ.)
3. Zheryatyeva, E.A. (2011). *Modern technologies in teaching mathematics and computer science to children with hearing impairments: textbook*. Moscow: Sputnik+ Publishing House, 93 p. (In Russ.)
4. Zvyagintseva, A.A., & Yaroshevich, S.G. (2021). Prospects of teaching students defectologists the use of information and communication technologies in correctional work with children with disabilities. *Problems of modern pedagogical education*, 72-1, 107–110. (In Russ.)
5. Karabanova, O.A. & Malofeev, N.N. (2019). Strategy for the development of education for children with disabilities: on

the way to the implementation of a cultural and historical approach. *Cultural and historical psychology*, 15(4), 89–99. (In Russ.)

6. Kasprzhak, A.G., & Kalashnikov, S.P. (2016). Designing educational programs for applied graduate studies. *University management: practice and analysis*, 2(102). Retrieved June 3, 2025, from <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-obrazovaya-telnyh-programm-prikladnoy-magistratury> (In Russ.)

7. Kuvshinova, I.A., & Kalinina, E.R. (2024). Professional training of future teachers-defectologists to work with children with sensory impairments. *Humanitarian and pedagogical research*, 8(1), 17–24. (In Russ.)

8. Marabayeva, L.V., Guskova, N.D., & Erastova, A.V. (2024). Methodological and practical aspects of the redesign of the Master's degree course "Project management in professional activity". *Business. Education. The right*, 4(69), 301–305. (In Russ.)

9. Mironova, M.V., & Dyakonova, E.A. (2020). Assistive technologies for children with hearing impairments: an analysis of application barriers. *Pedagogical IMAGE*, 14, No. 1(46), 20–32. (In Russ.)

10. Nikulina, G.V., & Nikulina, I.N. (2020). Actual problems of accompanying the blind and visually impaired in the educational process: personnel training. *Proceedings of*

the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 195, 64–73. (In Russ.)

11. Paltov, A.E., & Simanovsky, A.E. (2023). Information technologies in education and socialization of the deafblind. *Special pedagogy and psychology*, 1(1), 24–39. (In Russ.)

12. Polyakova, N.P. (2024). Building an educational process with blind and visually impaired students in a synchronous format. *Special education*, 1(73), 49–63. (In Russ.)

13. Polyakova, N.P. (2024). Features of interaction with blind and visually impaired students in asynchronous format. *Problems of modern pedagogical education*, 82-4, 330–333. (In Russ.)

14. Fedotova, I.V., Miroshnikova, S.S., Shaposhnikova, M.Yu., & Petukhov, S.V. (2023). Virtual reality in the process of rehabilitation of children with disabilities. *Issues of balneology, physiotherapy and therapeutic physical education*, 100(3-2), 207–208. (In Russ.)

15. Filatova, Yu.O., Daikhes, N.A., Basyuk, V.S., Feklistova, S.N., Machalov, A.S., Tarasova, N.V., & Bazanova, M.V. (2024). Formation of professional competencies of sign language teachers in modern conditions: challenges and prospects. *Otorhinolaryngology. Eastern Europe*, 14(1), 128–134. (In Russ.)

Специальное образование. 2025. № 1 (77).

Special Education. 2025. No 1 (77).

УДК 069.1+069-052+616.28-008.1

ББК Щ101.19+Ч448.444

ГРНТИ 14.29.27

Код ВАК 5.8.3

Ирина Кузьминична Русакович^{1✉}

Алеся Валерьевна Киселева^{2✉}

Марья Дмитриевна Титовец^{3✉}

Irina K. Rusakovich^{1✉}

Alesya V. Kiseleva^{2✉}

Mar'ya D. Titovets^{3✉}

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ «ИНКЛЮЗИЯ В ИСКУССТВЕ — ИСКУССТВО В ИНКЛЮЗИИ» В СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТЕ «ОЖИВШИЕ КАРТИНЫ»

A REALIZATION OF THE IDEA OF “INCLUSION IN ART – ART IN INCLUSION” IN THE SOSIO-EDUCATIONAL PROJECT “LIVING PICTURES”

^{1,2,3} Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

¹ 140105@tut.by, SPIN-код: 3261-8769

² fcat72@mail.ru, SPIN-код: 5944-4304

³ 447426103@mail.ru

^{1,2,3} Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

¹ 140105@tut.by, SPIN code: 3261-8769

² fcat72@mail.ru, SPIN code: 5944-4304

³ 447426103@mail.ru

Аннотация. В статье охарактеризованы цель, этапы, особенности социально-образовательного проекта инклюзивной направленности «Ожившие картины», реализуемого сотрудниками Национального художественного музея, преподавателями и студентами Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета, неслышащими студентами Белорусской государственной академии искусств и впервые внедряемого в Республике Беларусь для лиц с нарушением слуха. Проект ориентирован на расширение доступа к информации о произведениях мирового

Abstract. The article describes the aim, the stages, and the specific features of a socio-educational project with an inclusive focus “Living Pictures”, realized by the staff of the National Art Museum, teachers and students of the Institute of Inclusive Education of the Belarusian State Pedagogical University, and deaf students of the Belarusian State Academy of Arts. The project is being implemented for people with hearing impairments in Belarus for the first time. The project is aimed at expanding access to information about the works of world and domestic art for deaf visitors. Video accompaniment of excursions with artistic sign language translation and subti-

© Русакович И. К., Киселева А. В., Титовец М. Д., 2025

и отечественного искусства для незлышащих посетителел. Видеосопровождение экскурсий с художественным сурдопереводом и субтитрованием экскурсионных текстов и технологии их презентации построены с учетом особых образовательных потребностей лиц с нарушением слуха, сложностей их восприятия, переработки и оперирования словесным материалом. Цель проекта состоит в создании для лиц с нарушением слуха доступной информационной и культурно-образовательной среды в Национальном художественном музее.

За период реализации проекта его фокус-группа разработала более 20 сурдогидов к художественным произведениям Национального художественного музея Республики Беларусь.

Проект «Ожившие картины» позволяет в полной мере реализовать идею «инклюзия в искусстве — искусство в инклюзии». Участие в данном проекте стимулирует познавательный интерес всех причастных к проблемам социализации и интеграции лиц с нарушением слуха, актуализирует междисциплинарные связи сурдопедагогической теории и практики, содействует формированию профессиональных компетенций у будущих специалистов.

Ключевые слова: искусство, инклюзия, лица с особенностями психофизического развития, незлышащие, посетители музея, лица с нарушениями слуха, социально-образовательные проекты, доступная информационная среда, доступная культурно-образовательная среда, художественные музеи, произведения искусства.

Информация об авторах: Русакovich Ирина Кузьминична, кандидат педагогических наук, доцент, доцент

of excursion texts and technologies of their presentation are built taking into account the special educational needs of persons with hearing impairments and difficulties of their perception, processing and operation of verbal material. The aim of the project is to create an accessible informational and cultural-educational environment for people with hearing impairments in the National Art Museum.

During the project implementation period, its focus group developed more than 20 surdo guides for the works of art of the National Art Museum of the Republic of Belarus.

The project “Living Pictures” makes it possible to fully realize the idea of “inclusion in art — art in inclusion.” The participation in the realization of this project stimulates the cognitive interest of all those involved in the problems of socialization and integration of persons with hearing impairments, actualizes interdisciplinary connections between the surdopedagogical theory and practice, and promotes the formation of professional competences of future specialists.

Keywords: art, inclusion, persons with disorders of psychophysical development, deaf persons, museum visitors, persons with hearing impairments, socio-educational projects, accessible informational environment, accessible cultural-educational environment, art museums, works of art.

Author’s information: Rusakovich Irina Kuz'minichna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Depart-

кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, адрес: 220076, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Ф. Скорины, 13, email: 140105@tut.by.

Киселева Алеся Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, адрес: 220076, Республика Беларусь, г. Минск, г. Минск, ул. Ф. Скорины, 13, email: fcat72@mail.ru.

Титовец Марья Дмитриевна, магистрант кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, адрес: 220076, Республика Беларусь, г. Минск, г. Минск, ул. Ф. Скорины, 13, email: 447426103@mail.ru.

Для цитирования: Русакович, И. К. Реализация идеи «инклюзия в искусстве — искусство в инклюзии» в социально-образовательном проекте «Ожившие картины» / И. К. Русакович, А. В. Киселева, М. Д. Титовец. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 139-151.

В настоящее время в Республике Беларусь развивается система инклюзивного образования, в связи с этим осуществляется поиск оптимальных образовательных идей и технологий. По нашему мнению, искусство позволяет эффективно реализовывать идеи социальной инклюзии, включать лиц

ment Rehabilitative Education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus.

Kiseleva Alesya Valer'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus.

Titovets Mar'ya Dmitrievna, Master's Degree Student of Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus.

For citation: Rusakovich, I. K., Kiseleva, A. V., Titovets, M. D. (2025). A Realization of the Idea of "Inclusion in Art — Art in Inclusion" in the Socio-educational Project "Living Pictures". *Special Education*, 1(77), pp. 139-151. (In Russ.)

с особенностями психофизического развития в продуктивную и полноценную общественную жизнь, приобщать людей данной категории к культуре и творчеству.

Изобразительное искусство является важнейшим средством эстетического воспитания, формой организации психического

мира личности на социальной основе (В.Н.Данилов, А. В. Киселева, Н. И. Комоед, А. И. Маслова, О. В. Платонова и др.). Как подчеркивает Н. И. Комоед, искусство учит творчески воспринимать действительность, образно мыслить, вносить элементы творчества в собственную деятельность [6, с. 115].

Социально-культурная реабилитация лиц с особенностями психофизического развития предусматривает повышение статуса людей этой категории как субъектов художественной культуры [9]. В связи с этим особую значимость приобретает социально-образовательный проект инклюзивной направленности «Ожившие картины», идея которого возникла и стала реализовываться с декабря 2016 года творческим коллективом, объединившим сотрудников Национального художественного музея Республики Беларусь, преподавателей, магистрантов, студентов и выпускников Института инклюзивного образования БГПУ, а также студентов и выпускников Белорусской государственной академии искусств с нарушением слуха (БГАИ) [11]. Проект направлен на расширение доступа к информации о произведениях мирового и отечественного искусства для незлышащих посетителей. Разработка сценариев видеосопровождения экскурсии с художественным сур-

допереводом и субтитрованием экскурсионных текстов, технологии их презентации построены с учетом особых образовательных потребностей лиц с нарушением слуха, сложностей их восприятия, переработки и оперирования словесным материалом [12].

Таким образом, целью данного проекта является создание для лиц с нарушением слуха доступной информационной и культурно-образовательной среды в Национальном художественном музее [11; 10, с. 53].

Слышащими и незлышащими участниками проекта совместно были выбраны произведения живописи для пилотного эксперимента из шести экспозиций Национального художественного музея: И. К. Айвазовского «Буря», В. М. Васнецова «Три царевны подземного царства», Я. Дамеля «Моление о чаше», В. Волкова «Минск. 3 июля 1944 г.», М. В. Данцига «Мой город древний, молодой», А. Куинджи «Ночь над Днепром», А. Задорина «Путник», А. Р. Лишевской «Портрет Михала Казимира Огинского», В. В. Пукирева «Неравный брак», М. А. Савицкого «Партизанская мадонна (Минская)», Г. И. Семирадского «Доверие Александра Македонского к врачу Филлиппу», Г. Скрипниченко «Сегодня праздник», С. Станюта «Портрет дочери», И. И. Шишкина «В заповедной дубовой роще

Петра Великого (в Сестрорецке)», «Портрет русской императрицы Екатерины» (неизвестный художник); скульптуры — А. Л. Обера «Баба Яга», Индийский слон, Джузеппе дель Неро «Меркурий со свирелью», Паоло Трубецкого «Девочка с собачкой»; произведения декоративно-прикладного искусства — «Кимоно (уцикакэ)», керамика Пабло Пикассо, «Царские врата» (дерево, резьба) и другие.

Названные экспонаты отражают древнебелорусское искусство, западноевропейское искусство XVIII века, русское и белорусское искусство XIX века, японское декоративно-прикладное искусство XX века, белорусское искусство XX века и таким образом охватывают все экспозиции музея. Приглашение самих незлых художников — студентов БГАИ на обсуждение всех этапов разработки и путей реализации проектной деятельности, а также учет их мнения при отборе произведений, анализе содержания и презентации текстов о художественных картинах — все это является реальным воплощением призыва: «Ничего для нас без нас!» в рамках «Конвенции ООН о правах инвалидов», творческого применения идей социальной инклюзии в области искусства [7].

В творческую группу проекта «Ожившие картины» вошли ведущий научный сотрудник На-

ционального художественного музея Н. М. Усова, преподаватели Института инклюзивного образования доценты И. К. Русакович и А. В. Киселева, профессор Т. Г. Трофимович, старший преподаватель Д. А. Хорсун, исследователь Ю. М. Сафонова, магистранты, студенты и выпускники; незлышащие студенты и выпускники Белорусской государственной академии искусств, представители Белорусского общества глухих и переводчики жестового языка И. П. Радевич, В. В. Поздеева, учителя-дефектологи К. С. Черниченко, А. О. Волчун, учитель-методист, кандидат исторических наук В. Ф. Мелеховец, сотрудники Республиканского Дворца культуры БелОГ. Команда проекта становится инклюзивной и мобильной, к участию в проекте привлекаются волонтеры, представители других профессий и специальностей, факультетов БПГУ.

За период реализации проекта его фокус-группа разработала более 20 сурдогидов к художественным произведениям Национального художественного музея Республики Беларусь. Они доступны в самих постоянно действующих экспозициях музея: рядом с картинами находится специальный знак «жестовый язык», изображающий «говорящие» руки, и кьюар-код, по которому сурдогид рассказывает о произведении (см. рис. 1).

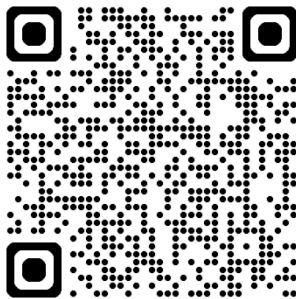


Рис. 1. Логотип «Жестовый язык» и кьюар-код проекта «Ожившие картины»

Большая часть разработок размещена также на официальном сайте Национального художественного музея и доступна по ссылке «Экскурсии на белорусском жестовом языке» (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLDEMmB0df-hrfVwvdAU2XRwhzaEGYoNCn>, дата обращения: 26.12.2024). Следует отметить, что к реализации идеи проекта «Ожившие картины» постепенно добавляются и другие культурные заведения Республики Беларусь — музей Великой Отечественной войны (г. Минск), музей-усадьба «Пружанский палацк» (г. Пружаны, Брестская область).

Оригинальность идеи — «искусство в инклюзии» — в том, что на каждом этапе реализации проекта его участники разрабатывают и внедряют оптимальные формы сотрудничества, варианты продуктивного взаимодействия слышащих и неслышащих людей,

их включения во все разнообразные направления проектной деятельности: разработку адаптированных текстов, поиск вариантов их художественного сурдоперевода (видеосопровождения), технологии презентации наглядного и речевого материала, субтитрование, разработку дизайна и рекламы созданной продукции — как популяризации идей социальной инклюзии и равноправного партнерства в культурной и образовательной жизни общества всех его представителей [10; 13].

Подготовительный этап проектной деятельности предусматривал погружение в проект. На данном этапе Н. Л. Селицкая, в то время заместитель генерального директора по научной работе Национального художественного музея, выступила инициатором сотрудничества ведущих специалистов Национального художественного музея и преподавателей

Института инклюзивного образования.

Поисково-исследовательский этап проекта «Ожившие картины» предполагает отбор текстовой информации (словесного материала) для выбранных произведений изобразительного искусства, создание видеосопровождения, включающего в себя художественный сурдоперевод текстов и его субтитрование. Тексты о произведениях изобразительного искусства, разработанные куратором проекта от музея Н. М. Усовой, адаптируются сурдопедагогами для оптимизации восприятия и понимания лицами с нарушением слуха [12]. При адаптации текстов заменяются синонимами слова, потенциально сложные для восприятия и осмысления незлышащих; осуществляется перестановка слов в предложении (на первое место ставится более значимое слово в определенном отрезке текста); в некоторых случаях вставляются поясняющие слова, словосочетания и предложения; местоимения заменяются конкретными действующими лицами и предметами; по возможности исключаются деепричастные и причастные обороты (предложение переформулируется) [14]. Формы и средства адаптации текстового материала активно обсуждаются участниками проекта как на начальном этапе, так и непосредственно перед съемками.

Процесс создания жестовой видеоверсии адаптированного текста также оказывается очень трудоемким и длительным, по определению он подходит к феномену «искусство в инклюзии». Художественный перевод на жестовый язык должен соответствовать ряду требований: быть лингвистически точным, грамотным, эстетически привлекательным и эмоционально выразительным, богатым, понятным и интересным для незлышащих пользователей [1; 5].

В содержании рассказов о произведениях искусства присутствует большое количество терминов, связанных с историей их создания (барокко, ренессанс, эпоха Возрождения и др.); техникой исполнения (лессировка, коллаж и др.), направлений и профессиональных выражений, характеризующих искусство (марина, сюрреализм, керамика, графика, портрет, пейзаж и др.). На данном этапе все участники проекта погружаются в изучение значения новых слов, их происхождения, словотолкование, подбирают наиболее выразительные и емкие средства жестового языка для их передачи. Немаловажным направлением работы является также лингвистический анализ текстов: предпочтение отдается не калькирующему, а смысловому переводу содержания на национальный жестовый язык [5].

После подготовки текстов к переводу на жестовый язык предусматривается выработка единой стратегии презентации словесных и жестовых вариантов информации о произведениях, техническое и методическое обеспечение процесса видеосъемки. Сами сюжеты имеют одинаковую структуру (заставки, сведения об авторе, произведении, его жанре, истории и интересных фактах, связанных с его созданием), но различаются по стилю и исполнению презентации. В большинстве разработанных сурдогидов задействован один экскурсовод. Вместе с тем в 2023 году был апробирован и другой формат, в котором два человека — неслышащий и слышащий — выстраивают коммуникацию вокруг произведения — скульптуры «Индийский слон». Инклюзивный состав команды экскурсоводов также пополняется: в 2024 году моделей стало 11 (6 со слуховой депривацией и 5 слышащих, владеющих жестовым языком).

В основном сюжеты снимаются в студии, однако последние сурдогиды к экспонатам (керамика П. Пикассо — сурдогид В. В. Поздеева, скульптура П. Трубецкого — сурдогид А. Корнеев, картина Я. Дамеля «Моление о чаше» — сурдогид А. Игнатенко, скульптура Д. Неро «Меркурий со свирелью» — сурдогид А. Шашура) подготовлены на базе му-

зея, в экспозиционных залах около самих произведений. По мнению опрошенных пользователей сурдогидов, такой вариант их демонстрации является предпочтительным и более презентабельным.

При монтаже видеоматериалов в ролик обязательно включаются элементы визуализации деталей и особенностей создания шедевров мирового искусства: например, фотографии художников, скульпторов, их студий, других конкурсных картин, сведения, раскрывающие нюансы и подробности биографии произведений и др. Такие сурдогиды похожи на иллюстрированные короткие фильмы: например, Май Данциг — «Мой город древний, молодой», А. Семирадский — «Доверие А. Македонского врачу Филиппу» (монтаж волонтера Е. Чекатовской и др.), Ян Дамель — «Моление о чаше», керамика Пикассо (монтаж магистрантки М. Титовец) и др. Воспринимать такие экскурсии увлекательно не только неслышащим и слабослышащим посетителям, но и слышащим, которые читают нужную информацию из субтитров и с интересом изучают все сопутствующие наглядные материалы. По мнению сотрудников музея, ресурсы сурдогидов в таком ключе становятся инклюзивными по сути, оказываются полифункциональными, задействованными в большей мере. Кроме неслышащих

и слышащих носителей жестового языка, на данный момент особый интерес разработки вызывают у всех посетителей, так или иначе связанных с его изучением — студентов БГПУ, МГЛУ, Академии МВД, МЧС, переводчиков, родителей детей с нарушением слуха.

Искусство в инклюзии людей со слуховой депривацией — продумать и сделать доступной информацию и коммуникацию, профессионально соотнести все виды речи в заявленном формате презентации экскурсии. Наглядно-речевое обеспечение экскурсионной программы для незлышащих, как показали результаты проектной деятельности, необходимо тщательно разрабатывать с точки зрения особенностей словесно-жестового двуязычия [5]. В этом специфика создаваемого в рамках проекта «Ожившие картины» продукта: перед слабо-слышащими и незлышащими посетителями музея открываются и становятся понятными все каналы информации (и словесный, и жестовый). Методически и лингвистически грамотное соотношение (комбинирование) всех видов речи несет большой коррекционный потенциал и психологический смысл для речевого, познавательного развития людей с нарушением слуха, взаимообогащения разных форм их коммуникации с окружающим миром

[3; 2]. Таким образом, видеосопровождение экскурсии в представленном формате обеспечивает осмысленное восприятие информации и, как следствие, расширение общего кругозора, повышение общекультурного уровня и познавательного интереса незлышащих взрослых и детей [10, с. 54; 4].

Таким образом, в рамках трансляционно-оформительского этапа проекта систематизируются полученные материалы (текстовый (письменный) и визуальнопостранственный (жестовый)), подготавливаются видеоролики о каждом произведении, создаются заставки для художественного сурдоперевода. Полученные продукты размещаются на ютубканале музея, планшетах для незлышащих и слабо-слышащих посетителей музея, кьюар-кодах. Заключительный этап проектной деятельности предусматривает подведение итогов и анализ выполненной работы.

Проектная деятельность служит материалом для апробации результатов НИР на уровне отраслевых тем Министерства образования Республики Беларусь: «Научно обосновать феномен белорусского жестового языка и разработать концептуальные основы создания тематических словарей жестового языка» (ГР 20211511 от 24.05.2021, науч. рук. — И. К. Рукавич) [8]. Активно изучается

и внедряется в рамках научно-исследовательской работы студентов, например, в темах: «Образовательные ресурсы развития межкультурной коммуникации незлышащих школьников со слышащими сверстниками» (Д. А. Хорсун (Шпакова)); «Формирование лексики эмоций у младших школьников с нарушением слуха с использованием видеословаря жестов» (К. С. Чернитенко); «Картиный словарь этимологии жестов как средство развития глагольной лексики младших незлышащих школьников» (А. И. Воронович); «Организационно-методические условия развития интереса к чтению у незлышащих школьников средствами жестовой речи» (А. О. Тимошек); «Лингвистический словарь национального жестового языка в системе профессиональной подготовки сурдопедагогов» (М. Д. Титовец); «Содержание этимологического словаря национальной лексики жестового языка в системе специального образования» (на I ступени) (И. А. Королькова), «Социально-инклюзивный проект „Ожившие картины“ как средство патриотического воспитания молодежи» (А. А. Горлукович); «Инклюзивный проект „Ожившие картины“ как средство формирования социокультурной компетентности обучающихся с нарушением слуха» (А. А. Лаврентик); «Коррекционно-развивающий по-

тенциал инклюзивного проекта „Ожившие картины“» (Л. А. Коваленко); «Социально-образовательный проект „Ожившие картины“ как средство формирования профессиональных компетенций сурдопедагогов» (Ю. К. Егоренко) и др.

На наш взгляд, проект «Ожившие картины» позволяет в полной мере реализовать идею *«инклюзия в искусстве — искусство в инклюзии»*. Возможность участвовать в реализации данного проекта стимулирует познавательный интерес всех причастных к проблемам социализации и интеграции лиц с нарушением слуха, актуализирует междисциплинарные связи сурдопедагогической теории и практики, содействует формированию профессиональных компетенций у будущих специалистов [10, с. 53–54].

В русле социальной инклюзии, в данном контексте выраженной как *«инклюзия в искусстве»*, лица с нарушением слуха наравне со слышащими могут пользоваться созданными доступными ресурсами по ознакомлению с различными видами, жанрами и своеобразием мирового и отечественного изобразительного искусства, обеспечивающими развитие художественного кругозора и художественно-образного мышления, эстетических потребностей и вкуса, эмоционально-чувственной сферы.

В процессе совместной проектной деятельности и слышащие, и неслышащие участники проекта приобретают и совершенствуют необходимые навыки взаимодействия и коммуникации. У студентов-сурдопедагогов, у сотрудников и посетителей музея расширяются представления о возможностях, личностных и профессиональных достижениях лиц с нарушением слуха, формируется ценностно-смысловое поле общения и работы с людьми с особенностями психофизического развития как в системе отношений к собственной профессиональной деятельности, так и в системе общечеловеческих ценностей.

Литература

1. Базов, З. З. Человек из мира тишины / З. З. Базов, В. А. Паленный. — Москва : Академкнига, 2000. — 812 с. — Текст : непосредственный.
2. Богданова, Т. Г. Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований) / Т. Г. Богданова. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 3–22.
3. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. А. Григорьева. — 2-е изд. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. — 67 с. — Текст : непосредственный.
4. За жестовый язык! : сборник статей / Всероссийское общество глухих ; авт.-сост. А. А. Комарова, В. А. Паленный. — Москва : Изд-во ВОГ, 2014. — 568 с. — Текст : непосредственный.
5. Зайцева, Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих / Г. Л. Зайцева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1992. — № 4. — С. 5–11.
6. Комоед, Н. И. Возможности изобразительного искусства в формировании творческих способностей у детей и юношества / Н. И. Комоед. — Текст : непосредственный // Личность ребенка: развитие творческих способностей и формирование культуры мира : материалы науч.-практ. конф. (Респ. пионер. лагерь «Зубренок», 26–28 мая 1998 г.) / Белорус. фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы — детям» ; под ред. проф. В. Т. Кабуша. — Минск : [б. и.], 1998. — Ч. 1. — С. 114–118.
7. Молакава, В. Мастацтва тлумачыць на пальцах / В. Молакава. — Текст : электронный // Культура. — 2018. — № 3 (1338). — URL: <https://www.instagram.com/kimpresby/p/BezpSt7lame/?hl=ar> (дата обращения: 26.12.2024).
8. Научно обосновать феномен белорусского жестового языка и разработать концептуальные основы создания тематических словарей жестового языка : отчет о НИР (заключит.) / БГПУ ; рук. И. К. Русакович ; исполн. Т. Г. Трофимович, В. Ф. Мелеховец, О. П. Коляда, И. А. Королькова. — Минск, 2022. — 155 с. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/60240> (дата обращения: 26.12.2024). — Текст : электронный.
9. Особые дети в музее : материалы науч.-практ. конф. (25–26 ноября 2003 года). — Санкт-Петербург : Издательство Государственного Эрмитажа, 2004. — 135 с. — Текст : непосредственный.
10. Русакович, И. К. Социально-образовательный проект «Ожившие картины» как средство формирования профессиональной компетентности будущих сурдопедагогов / И. К. Русакович, А. В. Киселева. — Текст : непосредственный // Теория и методика профессионального образования : сборник научных статей. Выпуск 4 : в 2 ч. Ч. 2. — Минск : РИПО, 2017. — С. 50–58.
11. Трофимович, Т. Г. Жестовый язык и его носители в социокультурном пространстве современного белорусского общества / Т. Г. Трофимович, И. К. Руса-

кович. — Текст : непосредственный // Русские традиции быговой лингвокультуры в славянском пограничье : научные доклады участников Международного научно-просветительского форума (г. Новозыбков, Брянская область, 17–20 мая 2022 г.) / ред. колл. С. Н. Стародубец, В. И. Пустовойтов, С. М. Пронченко. — Брянск : РИСО «БГУ», 2022. — С. 329–332.

12. Феклистова, С. Н. Группы особых образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области работы с текстом и текстовыми заданиями по учебному предмету «Русский язык» / С. Н. Феклистова, Т. П. Ярошевич. — Текст : непосредственный // Специальная адукацыя. — 2024. — № 1. — С. 22–28.

13. Шпакова, Д. А. Понятие «межкультурной коммуникации» с позиции взаимодействия макросоциума слышащих и микросоциума неслышащих / Д. А. Шпакова. — Текст : непосредственный // Комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы II Международной научно-практической конференции, 2 ноября 2016 г. / под ред. С. А. Бронникова, У. В. Хахалкиной. — Бирск : Бирский филиал Баш. гос. ун-та, 2016. — С. 285–288.

14. Ярошевич, Т. П. Адаптация текстов, текстовых заданий и методики работы по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для учащихся с особенностями психофизического развития в контексте принципа инклюзии в образовании / Т. П. Ярошевич. — Текст : непосредственный // Специальная адукацыя. — 2023. — № 1. — С. 32–36.

15. Greenberg, M. T. Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project / M. T. Greenberg, C. A. Kusché. — Seattle, WA : University of Washington Press, 1993. — 250 p. — Text : unmediated.

16. Mayberry, R. I. Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology / R. I. Mayberry. — Text : unmediated // Handbook of

Neuropsychology / eds. J. Segalowitz, I. Rapin. — 2nd ed. — Vol. 8, part II. — Amsterdam : Elsevier, 2002. — P. 71–107.

References

1. Bazoev, Z.Z., & Palenny, V.A. (2000). *Chelovek iz mira tishiny* [A man from the world of silence]. Moscow: Akademkniga, 812 p. (In Russ.)

2. Bogdanova, T.G. (2021). Zhestovaya rech' i psikhicheskoe razvitiye glukhikh detey: sovremennoe sostoyaniye voprosa (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Sign speech and mental development of deaf children: the current state of the issue (review of foreign studies)]. *Clinical and special psychology, 10*(2), 3–22. (In Russ.)

3. Grigorieva, T.A. (2006). *Osobennosti poznavatel'noy deyatel'nosti detey s narusheniem slukha* [Features of cognitive activity of children with hearing impairments] (teaching manual, 2nd ed.). Minsk: Belarusian state ped. university, 67 p. (In Russ.)

4. Komarova, A.A., & Palenny, V.A. (2014). *Za zhestovyy yazyk!* [For sign language!] (collection of articles). Moscow: Publishing house of OOOI VOG, 568 p. (In Russ.)

5. Zaitseva, G.L. (1992). Slovesno-zhestovoe dvuyazychie glukhikh [Verbal-sign bilingualism of the deaf]. *Defectology, 4*, 5–11. (In Russ.)

6. Komoyed, N.I. (1998). Vozmozhnosti izobrazitel'nogo iskusstva v formirovaniy tvorcheskikh sposobnostey u detey i yunoshstva [The Potential of Fine Arts in Developing Creative Abilities in Children and Adolescents]. In V.T. Kabush (Ed.), *The Child's Personality: Developing Creative Abilities and Forming a Culture of Peace* (Proc. of the Scientific and Practical Conf., Rep. Pioneer Camp “Zubrenok”, May 26–28, 1998, Part 1, pp. 114–118). Minsk. (In Russ.)

7. Molakava, V. (2018). Mastatstva tlu-machyts' na pal'tsakh [The art of understanding on fingers]. *Culture, 3*(1338). Retrieved Dec. 26, 2024, from <https://www.instagram.com/kimpressby/p/Bezps7lame/?hl=ar> (In Belarus.)

8. Trofimovich, T.G., Melekhovets, V.F., Kolyada, O.P., & Korolkova, I.A. (2022). *Nauchno obosnovat' fenomen belorusskogo*

zhestovogo yazyka i razrabotat' kontseptual'nye osnovy sozdaniya tematicheskikh slovarey zhestovogo yazyka [To scientifically substantiate the phenomenon of Belarusian sign language and develop a conceptual basis for the creation of thematic dictionaries of sign language] (Research report (final), BSPU, head I.K. Rusakovich). Minsk, 155 p. Retrieved Dec. 26, 2024, from URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/60240> (In Russ.)

9. *Osoby deti v muzeje* [Special Children in the Museum] (2004). Proc. of the Scientific and Practical Conf., November 25–26, 2003. Saint Petersburg: State Hermitage Museum Publishing House, 135 p. (In Russ.)

10. Rusakovich, I.K., & Kiseleva, A.V. (2017). Sotsial'no-obrazovatel'nyy proekt "Ozhivshie kartiny" kak sredstvo formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushchikh surdopedagogov [Social and educational project "Living pictures" as a means of forming professional competence of future teachers of the deaf]. In *Theory and methodology of professional education* (collection of scientific articles, Issue 4, Part 2, pp. 50–58). Minsk: RIPO. (In Russ.)

11. Trofimovich, T.G., & Rusakovich, I.K. (2022). Zhestovyy yazyk i ego nositeli v sotsiokul'turnom prostranstve sovremennogo belorusskogo obshchestva [Sign language and its speakers in the socio-cultural space of modern Belarusian society]. In S.N. Starodubets, V.I. Pustovoirov, S.M. Pronchenko (Eds.), *Russian traditions of everyday linguo-culture in the Slavic borderland* (Scientific reports of the participants of the International Scientific and Educational Forum (Novozybkov, Bryansk region, May 17–20, 2022), pp. 329–332). Bryansk: RISO "BSU". (In Russ.)

12. Feklistova, S.N., & Yaroshevich, T.P. (2024). Gruppy osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey uchashchikhsya s narusheniem slukha v oblasti raboty s tekstem i tekstovymi zadaniyami po uchebnomu predmetu

"Russkiy yazyk" [Groups of special educational needs of students with hearing impairments in the field of working with text and text assignments in the subject "Russian language"]. *Special education*, 1, 22–28. (In Russ.)

13. Shpakova, D.A. (2016). Ponyatie "mezkul'turnoy kommunikatsii" s pozitsii vzaimodeystviya makrosotsiума slyshashchikh i mikrosotsiума neslyshashchikh [The concept of "intercultural communication" from the standpoint of interaction between the macro-society of hearing and the micro-society of deaf people]. In S.A. Bronnikova & U.V. Khalkhalkina (Eds.), *Comprehensive psychological, pedagogical and medical-social support for persons with disabilities* (materials of the II International scientific and practical conference, November 2, 2016, pp. 285–288). Birk: Birk branch of Bashkir state University. (In Russ.)

14. Yaroshevich, T. P. (2023). Adaptatsiya tekstov, tekstovyykh zadaniy i metodiki raboty po uchebnomu predmetu "Russkaya literatura (literaturnoe chtenie)" dlya uchashchikhsya s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya v kontekste printsipa inkluzii v obrazovanii [Adaptation of texts, text assignments and methods of work on the subject "Russian literature (literary reading)" for students with special needs in the context of the principle of inclusion in education]. *Spetsyial'naya adukatsiya* [Special education], 1, 32–36. (In Russ.)

15. Greenberg, M.T., & Kusché, C.A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press, 250 p.

16. Mayberry, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (2nd ed., Vol. 8, Part II, pp. 71–107). Amsterdam: Elsevier.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ



18 марта 2025 года свой юбилей отмечает заместитель главного редактора журнала «Специальное образование», доктор филологических наук, профессор Александр Васильевич Кубасов.

Александр Васильевич с 1981 г. по настоящее время работает в Уральском государственном педагогическом университете. Более 30 лет руководил кафедрой литературы и методики ее преподавания в специальной школе (сейчас это кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья). За свою многолетнюю трудовую деятельность А. В. Кубасов внес большой вклад в подготовку научно-педагогических кадров, развитие науки (автор более 300 научных публикаций, член трех диссертационных советов) и развитие института специального образования и кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Александр Васильевич воспитал не одно поколение талантливых специалистов, которые сегодня

успешно трудятся в самых разных сферах.

Уважаемый Александр Васильевич, в день Вашего 70-летия примите наши самые искренние и теплые поздравления! Эта дата — не просто цифра, это целая веха, символ мудрости, опыта и безграничной преданности делу, которому Вы посвятили свою жизнь.

Ваш путь в педагогике — это яркий пример самоотверженного служения своему призванию. Мы ценим, что Вы щедро делитесь не только знаниями, но и жизненным опытом, помогая формироваться студентам как личностям. В юбилей желаем Вам крепкого здоровья, бодрости духа, неиссякаемой энергии, долгих лет жизни, наполненных радостью, счастьем и поддержкой близких! Пусть каждый день приносит Вам новые открытия, приятные сюрпризы и заслуженное признание. Пусть Ваш опыт и мудрость продолжают вдохновлять новые поколения студентов на достижение высоких целей! С юбилеем!

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного
педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: «ДОШКОЛЬНАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ»**
 - **ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»**
 - **ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
 - **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
 - **ПРОФИЛЬ: «СУРДОПЕДАГОГИКА»**
-

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Наш адрес:
620091, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
Институт специального образования.
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:
620091, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
кабинет 152.
Тел.: (343) 235-76-43

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.100—2018.

Пример оформления списка литературы

- | | |
|------------------------------|---|
| Книга, изданная 1 автором | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. — Текст : непосредственный. Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие» |
| Книга, изданная 2—3 авторами | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — Москва : Наука, 2004. — 210 с. — Текст : непосредственный. |
| Диссертация | Иванов, И. И. Название : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — 587 с. — Текст : непосредственный.
Иванов, И. И. Название : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : дис. ... канд. ист. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. ун-т. им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2004. — 162 с. — Текст : непосредственный. |
| Статья из сборника | Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров. — Текст : непосредственный // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2004. — С. 120—164. |

Статья из журнала

Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов. — Текст : непосредственный // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 28—34.

Электронные ресурсы
(по ГОСТ 7.82—2001)

Иванов, И. И. Компьютерная графика : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 1 CD-ROM. — Екатеринбург : [б. и.], 2006. — Систем. требования: IBM PC ; 4 Gb RAM ; Windows 98 ; Word 6.0. — Загл. с титул. экрана. — Текст. Изображение : электронные.

Российская государственная библиотека : официальный сайт. — Москва, 1999—. — Обновляется в течение суток. — URL: <http://www.rsl.ru> (дата обращения: 10.11.2003). — Текст : электронный.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**не менее 7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.ru**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

Адрес редакции: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 116

Электронная почта: specobr@uspu.ru

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: кандидат психологических наук, доцент
Семенова Елена Владимировна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 1 (77)**

Адрес учредителя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 28.03.2025. Формат 60x90 1/16.

Дата выхода в свет: 31.03.2025.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 9,1. Уч.-изд. л. 9,5. Тираж 500 экз. Заказ 5546.

Технический редактор: Д. О. Морозов.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
по адресу 620091, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.ru