

**ФГАОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования**

## **СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

---

### **SPECIAL EDUCATION 2 (78) ` 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)

УДК 371.90 (05)  
ББК Ч-430  
С71

ISSN 1999-6993

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. Нузаева (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. Голосчиц (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. Калашикова (Пермь, Россия), доктор специального образования Заход 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. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2025. — № 2 (78). — 222 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации серийных 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.

# СОДЕРЖАНИЕ

**ПОЗДРАВЛЕНИЯ .....**.....6

## **К 95-ЛЕТИЮ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Семенова Е. В., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Бездетко С. Н., Кубасов А. В.**

*Екатеринбург, Россия*

Институт специального образования: история,  
современность и векторы развития.....8

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

**Визель Т. Г.**

*Москва, Россия*

«Глухота на букву» и проблемы овладения  
письменной речью .....34

**Григоренко Н. Ю., Афанасьева Ю. А., Кебурия Л. В.**

*Москва, Россия*

Использование коррекционной ритмики в формировании  
коммуникативных и двигательных навыков у дошкольников  
с задержкой психического развития .....45

**Зак Г. Г., Максимова М. О.**

*Екатеринбург, Россия*

К вопросу о комплексной оценке предметных результатов  
освоения адаптированной основной общеобразовательной  
программы (вариант 1) обучающимися с нарушением  
интеллекта: научно-теоретический аспект.....63

## **ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ**

**Максимова К. Ю.**

*Санкт-Петербург, Россия*

Диагностика степени выраженности конструктивных,  
оптико-пространственных и когнитивных нарушений  
у пациентов с афазическими расстройствами.....77

<b>Яковлева Н. Н.</b>	
<i>Санкт-Петербург, Россия</i>	
Особенности диагностики и коррекции речевых нарушений у обучающихся с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды .....	93
 <b>СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ</b>	
<b>Арсеньева М. В., Герасименко Ю. В., Ивлева М. Г.</b>	
<i>Санкт-Петербург, Россия</i>	
Мониторинг эффективности оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	109
 <b>КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ</b>	
<b>Дарган А. А., Сальникова О. Д., Кухлеева А. В.</b>	
<i>Ставрополь, Россия</i>	
Влияние социальной среды на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий .....	124
<b>Камардина Е. К., Орлова О. С., Ларина О. Д.</b>	
<i>Москва, Россия</i>	
Речь пожилого человека как показатель когнитивного здоровья.....	142
<b>Сальникова О. Д., Борозинец Н. М., Дарган А. А.</b>	
<i>Ставрополь, Россия</i>	
Прикладные результаты исследования проблем семей инвалидов боевых действий .....	160

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

**Васильева В. С.**

*Челябинск, Россия*

**Лазуренко С. Б.**

*Москва, Россия*

К вопросу о проведении научных исследований  
в области подготовки педагогов-дефектологов  
к коррекционно-педагогической работе с детьми  
раннего возраста ..... 178

**Русакович И. К.**

*Минск, Республика Беларусь*

Жестовая речь в структуре профессиональной  
компетентности сурдопедагога ..... 199

## ПОЗДРАВЛЕНИЯ

---



Профессор кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, доктор медицинских наук Лидия Ивановна Белякова награждена Благодарностью Президента Российской Федерации В. В. Путина за заслуги в подготовке высококвалифицированных специалистов, научно-педагогической работе и многолетнюю добросовестную работу. Лидия Ивановна Белякова, Почётный профессор МПГУ, отдала научной и преподавательской работе более 60 лет, почти четверть века (1981–2004) она руководила кафедрой логопедии, а также работой диссертационного совета. Под ее руководством защищены более 20 кандидатских и докторских диссертаций в области педагогики и медицины. Лицом Ивановной подготовлено более 150 научных, учебных и учебно-методических работ, изданных в России и за рубежом. Сегодня Л. И. Белякова продолжает научно-методическую работу, передает свой опыт студентам и аспирантам. От души поздравляем Лидию Ивановну с высокой заслуженной наградой! Гордимся сотрудничеством!



ПРЕЗИДЕНТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

# БЛАГОДАРНОСТЬ

*За заслуги в подготовке  
высококвалифицированных специалистов,  
научно-педагогической деятельности  
и многолетнюю добросовестную работу*

*Беляковой  
Лидии Ивановне -*

*профессору кафедры Института детства  
федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
“Московский педагогический государственный  
университет”*

*Москва, Ученое  
25 марта 2025 г.*



*В. Путин*

# К 95-ЛЕТИЮ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

---

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 378.637(470.54)+376.112.4

ББК 4448.93(2)+Ч4448.987

ГРНТИ 14.09.29; 14.09.35

Код ВАК 5.8.3

Елена Владимировна Семенова<sup>1✉</sup>

Галина Георгиевна Зак<sup>2✉</sup>

Елена Викторовна Каракулова<sup>3✉</sup>

Сергей Николаевич Бездетко<sup>4✉</sup>

Александр Васильевич Кубасов<sup>5✉</sup>

Elena V. Semenova<sup>1✉</sup>

Galina G. Zak<sup>2✉</sup>

Elena V. Karakulova<sup>3✉</sup>

Sergey N. Bezdetko<sup>4✉</sup>

Aleksandr V. Kubasov<sup>5✉</sup>

## ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

<sup>1,2,3,4,5</sup> Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

<sup>1</sup> iso.semenova@yandex.ru, SPIN-код: 8436-8160

<sup>2</sup> galina.zak@mail.ru, SPIN-код: 9376-0420

<sup>3</sup> logo@uspu.ru, SPIN-код: 4899-5256

<sup>4</sup> s.n.bezdetko@mail.ru, SPIN-код: 7436-8102

<sup>5</sup> kubas2000@mail.ru, SPIN-код: 4393-0560

**Аннотация.** Статья приурочена к 95-летию Уральского государственного педагогического университета, отмечаемому в 2025 году. Материалы публикации представляют собой исторический экскурс и освещают вехи становления дефектологического факультета (ныне — института специального образования УрГПУ) с периода основания до наших дней. Подготовка дефектологических кадров началась в Свердловском государственном педагогическом институте в 1962 году, в 1964 году основан де-

## INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION: HISTORY, MODERNITY AND VECTORS OF DEVELOPMENT

<sup>1,2,3,4,5</sup> Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

<sup>1</sup> iso.semenova@yandex.ru, SPIN code: 8436-8160

<sup>2</sup> galina.zak@mail.ru, SPIN code: 9376-0420

<sup>3</sup> logo@uspu.ru, SPIN code: 4899-5256

<sup>4</sup> s.n.bezdetko@mail.ru, SPIN code: 7436-8102

<sup>5</sup> kubas2000@mail.ru, SPIN code: 4393-0560

**Abstract.** The article is dedicated to the 95<sup>th</sup> anniversary of the Ural State Pedagogical University, celebrated in 2025. The materials of the publication constitute a historical review of the milestones of the formation of the Faculty of Defectology (now the Institute of Special Education of USPU) from the period of its foundation to the present day. Training of defectological personnel began at Sverdlovsk State Pedagogical Institute in 1962. In 1964, the Defectological Faculty was founded, which in 2002 was transformed into the Institute

© Семенова Е. В., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Бездетко С. Н., Кубасов А. В., 2025

фектологический факультет, который в 1996 году был преобразован в институт специального образования, ставший первым институтом в Уральском педвузе. История и настоящее института специального образования неразрывно связаны с развитием его кафедр, обеспечивающих подготовку учителей-логопедов, олигофрениопедагогов, тифлопедагогов, сурдопедагогов, специальных психологов, дошкольных дефектологов как для региональной системы образования, так и для Российской Федерации. Имена преподавателей-ученых, внесших значительный личный вклад в развитие Уральского государственного педагогического университета, подготовку педагогов-дефектологов и укрепление системы специального образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями, особо значимо назвать в юбилей УрГПУ. Отдельной страницей в истории института специального образования является издание научно-методического журнала «Специальное образование», в состав редакционной коллегии которого входят преподаватели кафедр института. В статье описаны ключевые достижения преподавателей и студентов института специального образования, представлены образовательные программы и проекты, реализуемые на современном этапе, обозначены задачи и намечены магистральные линии дальнейшего движения, соответствующие стратегии развития Уральского государственного педагогического университета, актуальным подходам к подготовке педагогических кадров в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** педагогические вузы, специальное образование, де-

of Special Education, which became the first Institute in the Ural Pedagogical University. The history and the present day of the Institute of Special Education are inextricably linked with the development of its departments, which provide training for teachers-logopedists, oligophrenologists, typhlopedagogues, surdopedagogues, special psychologists, and preschool defectologists for both the regional education system and the Russian Federation. It is especially important to mention the names of the pedagogues and scholars who have made a significant personal contribution to the development of Ural State Pedagogical University, the training of defectologists and the strengthening of the system of special education and psychological and pedagogical support for students with disabilities on the Anniversary of USPU. The publication of the scholarly and methodological journal "Special Education", the editorial board of which includes teachers of the departments of the Institute, makes up a separate page in the history of the Institute of Special Education. The article describes the key achievements of the Institute of Special Education teachers and students, presents educational programs and projects that are being implemented at the present stage, and outlines the tasks and the main areas of further progress corresponding to the development strategy of Ural State Pedagogical University. The article also touches upon some relevant approaches to teacher training in the Russian Federation.

**Keywords:** pedagogical universities, special education, defectological educa-

фектологическое образование, подготовка дефектологов, история педагогических вузов, образовательный процесс, педагоги-дефектологи, студенты, преподаватели, подразделения вузов, Уральский государственный педагогический университет.

**Информация об авторах:** 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.

Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических 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.

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.

Бездетко Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: s.n.bezdetko@mail.ru.

tion, training of defectologists, history of pedagogical higher education institutions, education process, teachers-defectologists, students, teachers, university departments and institutes, Ural State Pedagogical University.

**Author's information:** Semenova Elena Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Bezdetko Sergey Nikolaevich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Кубасов Александр Васильевич, доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: kubas20002@mail.ru

**Для цитирования:** Семенова, Е. В. Институт специального образования: история, современность и векторы развития / Е. В. Семенова, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, А. В. Кубасов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 8-33.

### **Институт специального образования: история и перспективы развития**

Институт специального образования осуществляет образовательную и научную деятельность на основе действующих нормативно-правовых актов и стратегических документов в сфере образования. Реализуемые образовательные программы разработаны на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 123, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года № 128). Содержание основных професси-

Kubasov Aleksandr Vasil'evich, Doctor of Philology, Professor of Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**For citation:** Semenova, E. V., Zak, G. G., Karakulova, E. V., Bezdetko, S. N., Kubasov, A. V. (2025). Institute of Special Education: History, Modernity and Vectors of Development. *Special Education*, 2(78), pp. 8-33. (In Russ.)

ональных образовательных программ высшего образования соответствует требованиям профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (утв. приказом Минтруда России от 13.03.2023 г. № 136н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-дефектолог“»).

Положения Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г № 1688-р) реализуются в части совершенствования системы оценки качества подготовки педагогических кадров, разработки и внедрения единых требований к организации и проведению всех видов практик для обучающихся по программам подготовки дефектологических кадров; обеспечения включенности института в федеральную и региональ-

ную образовательную повестку; обеспечения единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности.

Ориентируясь на Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утв. министром просвещения РФ С. С. Кравцовым 22 декабря 2022 г.), коллектив института участвует в реализации межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья (на долгосрочный период до 2030), утвержденного заместителем председателя Правительства РФ Т. А. Голиковой 2 марта 2023 г. № 2300п-П8, и комплекса мер по модернизации дефектологического образования Российской Федерации на период до 2030 года (утв. министром просвещения РФ С. С. Кравцовым 7 февраля 2024 г. СК-1/07-вк).

Перспективные и актуальные задачи развития Института специального образования определены по основным векторам — направлениям деятельности: образовательная, воспитательная, международная, научная и инновационная деятельность; разви-

тие человеческого капитала и цифровое развитие. В институте функционируют три кафедры: логопедии и клиники дизонтогенеза; специальной педагогики и специальной психологии [10]; теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Кадровый состав кафедр представляет собой оптимальное сочетание опытных преподавателей, имеющих ученыe степени доктора и кандидата наук, большой научно-педагогический стаж, и молодых педагогов.

Обеспечивая подготовку дефектологических кадров для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп с учетом кадровой потребности региона, Институт специального образования реализует широкий спектр образовательных программ, как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. Институт готовит бакалавров по таким образовательным программам, как «Дошкольная дефектология» («Специальная дошкольная педагогика и психология»), «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология», «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика». На уровне магистратуры реализуются актуальные для системы образования программы: «Логопедия», «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными воз-

можностями здоровья», «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогические технологии образования лиц с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра». Реализуется программа аспирантуры по научной специальности «Коррекционная педагогика», направленная на подготовку кадров высшей квалификации.

В целях реализации комплекса мер по модернизации дефектологического образования с 2025 года обновляется содержание основных профессиональных образовательных программ высшего образования, реализующихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Программы разрабатываются в соответствии с моделью подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающей единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования, разработанной научным коллективом Московского педагогического государственного университета в рамках реализации пилотного проекта по совершенствованию отечественной высшей школы [4].

На современном этапе развития, шагая в ногу со временем, Институт специального образования в процессе подготовки пе-

дагогов-дефектологов реализует актуальные тренды в области образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов (детей-инвалидов). Образовательные программы реализуются на базе современной инфраструктуры: оборудован логопедический кабинет, включающий современное модельное рабочее место учителя-логопеда с интерактивной панелью; создана аудитория инклюзивных практик. Востребованность реализуемых Институтом специального образования программ подтверждается ежегодным выполнением контрольных цифр приема, наличием существенного конкурса среди абитуриентов и последующим успешным трудоустройством выпускников.

Важным содержательным аспектом профессиональной подготовки педагогов-дефектологов является ее практикоориентированность: практическая подготовка осуществляется на базе профильных образовательных организаций для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. У института давно сложились партнерские отношения с образовательными организациями региона: осуществляется взаимодействие с региональными ресурсными центрами по поддержке образования обучающихся с ОВЗ, с учреждениями системы специального образования на террито-

рии г. Екатеринбурга и Свердловской области.

Институт специального образования предлагает студентам программы профессиональной переподготовки, направленные на овладение обучающимися дополнительными квалификациями в сфере дефектологического образования. В текущем учебном году реализуется востребованная для инклюзивного образования дополнительная профессиональная программа «Дефектология: работа с обучающимися с задержкой психического развития».

В образовательной деятельности институтом реализуется значимый и перспективный проект «Независимая оценка качества подготовки обучающихся» с участием представителей работодателей, практикующих педагогов. Процедура государственной итоговой аттестации проходит в формате профессионального (демонстрационного) экзамена, где работодатели оценивают уровень сформированности компетенций выпускников и готовность к профессиональной деятельности [18]. С 2024 года независимая оценка качества подготовки обучающихся ИСО осуществляется как на этапах промежуточной аттестации, так и во время практики студентов, защиты курсовых работ. Совершенствование и внедрение инструментов независимой оценки качества подготовки педагогов-

дефектологов с участием работодателей является актуальной задачей, реализуемой в образовательной деятельности института.

На современном этапе взаимодействие с работодателями, представляющими дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные организации, в том числе реализующие инклюзивную практику, осуществляется в контексте развития механизмов целевого обучения и целевого приема абитуриентов, что способствует трудоустройству выпускников в образовательные организации Свердловской области и других регионов, восполнению кадровых дефицитов.

В 2025 г. сложившаяся на Уrale научная школа профессора Владимира Васильевича Коркунова отмечает 30-летие. Продолжая и развивая научные традиции, многочисленные ученики, последователи В. В. Коркунова преподают в высших учебных заведениях, расположенных в разных регионах России, обеспечивая подготовку дефектологических кадров [5; 20].

На современном этапе научный коллектив Института специального образования выполняет научно-исследовательские работы по актуальным тематикам в рамках государственных заданий. Так, в 2024 г. реализованы следующие исследования:

«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», «Сравнительное исследование систем подготовки педагога в Российской Федерации и Исламской Республике Пакистан: формирование единой модели дипломного и постдипломного сопровождения педагогических кадров» [11]. Результаты исследований, проводимых научно-педагогическими работниками Института специального образования в рамках государственных заданий и университетских грантов, оформляются в виде методических рекомендаций, научных статей, представляются на научно-практических конференциях, внедряются в систему подготовки и переподготовки учителей-дефектологов, учителей-логопедов.

На базе Уральского государственного педагогического университета функционирует Научный центр Российской академии образования. Реализуя деятельность в рамках Центра, научный коллектив ИСО выполняет исследование по теме «Особые образовательные потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи в современном

социокультурном пространстве». Преподаватели всех кафедр института включены в реализацию исследования по данной тематике.

Определяя перспективы развития научной и инновационной деятельности института, следует отметить задачу проведения исследований по актуальным темам, отвечающим запросам практики, с последующим внедрением их результатов в систему подготовки и переподготовки педагогов-дефектологов. Участвуя в формировании международной образовательной повестки, институт планирует продолжать развивать взаимодействие с образовательными организациями высшего образования на основе совместной реализации научных проектов с партнерами из Пакистана, Республики Беларусь, Казахстана, Абхазии и других стран. Одним из механизмов реализации вектора международного сотрудничества является подготовка совместных научных публикаций с зарубежными партнерами.

Ценности института, любовь к дефектологической профессии прививаются обучающимся со студенческой скамьи в каждом направлении деятельности: образовательном, научном, воспитательном, волонтерском и других. В настоящее время под кураторством молодых преподавателей — членов совета молодых ученых УрГПУ развивается студенческое научное об-

щество ИСО. Обучающиеся включены в профессионально ориентированные объединения по направленностям будущих профессий: кружок «Лого-профи», лаборатория по психолого-педагогической диагностике и другие. Интерес к дефектологической науке, креативность, инициативность обучающихся развиваются и укрепляются под чутким и умелым наставничеством преподавателей института.

Студентам предоставлена возможность выбирать поле для самореализации в самых разных сферах, активно включаться в события института и университета, побеждать в профессионально ориентированных конкурсах. Так, в 2024 г. обучающиеся по профилю «Олигофренипедагогика» заовоевали титул «Лучшей академической группы УрГПУ». Победитель Всероссийского конкурса «Студент года» (2023) Вибе Да-ря также обучается в ИСО. Ежегодно магистранты и молодые преподаватели становятся участниками и призерами Всероссийского конкурса молодых исследователей, проводимого Институтом коррекционной педагогики. Векторы развития воспитательной деятельности прежде всего ориентированы на включение обучающихся в добровольческое движение, реализацию проектов, направленных на формирование у молодого поколения

духовно-нравственных и патриотических ценностей. С 2024 г. студенты-волонтеры ИСО включены в реализацию федерального проекта «Обучение служением» на основе развития взаимодействия с некоммерческими социально ориентированными организациями родителей детей с ОВЗ, инвалидностью.

История и настоящее Института специального образования неразрывно связано с развитием его кафедр, обеспечивающих подготовку учителей-логопедов, олигофренипедагогов, тифлопедагогов, сурдопедагогов, специальных психологов, дошкольных дефектологов как для региональной системы образования, так и для Российской Федерации.

### **Кафедра специальной педагогики и специальной психологии: от истоков к современности**

История кафедры специальной педагогики и специальной психологии берет свое начало с открытия кафедры олигофренипедагогики в 1962 г. [2], когда на дневное отделение факультета педагогики и методики начального обучения Свердловского государственного педагогического института было принято 50 первых студентов-дефектологов.

В 1964 г. в связи с реорганизацией отделения дефектологии при факультете педагогики и ме-

тодики начального обучения в самостоятельный дефектологический факультет она вошла в его состав [27].

За годы своей деятельности кафедра накопила богатую историю, несколько раз менялось ее название, но неизменно сохранялись традиции, что позволяло ей оставаться на передовых позициях в подготовке дефектологических кадров.

Во все времена главным богатством кафедры являлись ее преподаватели. Первым заведующим кафедрой был кандидат педагогических наук, доцент А. Г. Носков. С 1965 г. по 1971 г. заведующим кафедрой был кандидат педагогических наук, доцент М. А. Вербук. До 1969 г. кафедра обеспечивала подготовку студентов по всему циклу медико-психологопедагогических дисциплин по специальности «Олигофренопедагогика и логопедия». Большое внимание М. А. Вербук уделял развитию материальной базы кафедры, повышению квалификации преподавателей.

Дальнейшее интенсивное развитие кафедры в 70-е годы связалось с научно-педагогической деятельностью А. С. Белкина, возглавившего кафедру в 1971 г. Членами кафедры были специалисты-дефектологи, кандидаты наук, доценты С. Н. Комская, Е. З. Безрукова, Г. А. Карпова, Ш. Н. Нигаев. В эти годы кафедра наполнилась молодыми перспективными пре-

подавателями (Н. Д. Богановская, В. Б. Коркунов и Т. А. Чебыкина).

На кафедре организуется лаборатория по проблемам социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей и подростков (руководитель — В. Б. Коркунов) [2].

С 1980 по 1984 г. кафедрой заведовал кандидат педагогических наук Ш. Н. Нигаев. С его приходом установилось тесное сотрудничество кафедры с коррекционными образовательными учреждениями, научными подразделениями Академии педагогических наук, дефектологическими факультетами других вузов. Ш. Н. Нигаев умело объединял педагогов-дефектологов на всем пространстве Уральского и других регионов Российской Федерации [8].

Кафедра активно пополнялась новыми специалистами. В этот период на кафедру принимаются специалисты, имеющие большой опыт практической деятельности: А. А. Гнатюк, Ю. Ф. Кузнецов, Т. В. Нестерова и др.

С 1984 г. по 2003 г. кафедрой заведовал В. В. Коркунов. В этот период определяется единая комплексная тема научных исследований, формируются учебно-методические комплексы. Укрепляются связи с органами управления образованием, зарождается международное сотрудничество. Расширяется перечень специаль-

ностей по подготовке специалистов для системы специального образования: тифлопедагогика, сурдопедагогика, специальная психология, специальная дошкольная педагогика и психология.

Открывается аспирантура по специальностям 13.00.03 — коррекционная педагогика и 19.00.10 — коррекционная психология. В 1996 г. организуется совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности «Коррекционная педагогика».

В 1993 г. на кафедре открывается лаборатория специальных технических средств и учебного образования, которую возглавил доктор педагогических наук, профессор О. Л. Алексеев. Сотрудниками лаборатории выполняли работы в рамках президентской программы «Дети России» (подпрограмма «Дети-инвалиды») по разработке и изготовлению специальных технических средств для слепых, слабовидящих детей и детей с нарушениями речи

С 2003 г. кафедру возглавлял доктор педагогических наук, профессор О. Л. Алексеев. В 2004 г. из состава единой кафедры выделились две самостоятельные: специальной педагогики (заведующий кафедрой О. Л. Алексеев) и специальной психологии (заведующий кафедрой канд. псих. наук, доцент О. Г. Нурова).

За этот период расширились и

углубились научные исследования в области специальной педагогики и специальной психологии, осуществлен охват научными исследованиями всего спектра специализированной помощи детям с различными формами дистонгенеза.

Затем кафедры вновь объединяются в кафедру специальной педагогики и специальной психологии. С 2013 по 2022 г. заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии — кандидат педагогических наук, доцент О. В. Алмазова. В этот период успешно совмещалась преподавательская и научно-исследовательская деятельность, сохранились и укрепились традиции предыдущих поколений преподавателей,

Преподаватели кафедры — выпускники дефектологического факультета разных лет (С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, Т. В. Козик, М. О. Максимова, О. Г. Нурова, Е. В. Семенова, Т. Р. Тенкачева, Г. К. Труфанова) горды тем, что их Учителя — А. А. Гнатюк, В. В. Коркунов, Ш. Н. Нишаев — профессионалы, научившие своих учеников искренне любить свою работу. Многие выпускники обязаны своим профессиональным становлением О. Л. Алексееву, Н. Ф. Алиевой, О. В. Алмазовой, С. Л. Алмазовой, В. А. Домодедову, Г. А. Карповой, М. Н. Прохоровой, Л. И. Пряхиной, за что

говорят им большое спасибо.

С 2023 г. заведующим кафедрой специальной педагогики и специальной психологии является кандидат педагогических наук, доцент Г. Г. Зак. Современная жизнь кафедры активна и многостороння. Преподаватели кафедры сочетают преподавательскую, научную и административную деятельность в УрГПУ. Кафедрой накоплен богатый опыт научно-исследовательской деятельности, в которой гармонично сочетаются две базовые науки — специальная педагогика и специальная психология. Преподаватели продолжают традиции и накапливают потенциал в научно-исследовательской деятельности, которая осуществляется в рамках научной школы профессора В. В. Коркунова «Лица с особыми образовательными потребностями: диагностика, образование, профориентация, социальная адаптация», по инициативе и при активном участии преподавателей кафедры в Институте специального образования ежегодно проводится Международная научно-практическая конференция памяти профессора В. В. Коркунова. Это событие, которое все так же объединяет педагогическое сообщество со всех уголков Российской Федерации, включая педагогов и специалистов инклузивной практики, а также зарубежных стран.

Сотрудники кафедры совме-

щают преподавание с деятельностью в Научно-методическом центре по сопровождению педагогических работников, созданном на базе УрГПУ, в рамках реализации направления «Психолого-педагогические инструменты инклузивного образования», делятся своим опытом, в том числе в актуальных и перспективных направлениях подготовки современных педагогов-дефектологов. Преподаватели кафедры — авторы учебных пособий, монографий, учебников для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые входят в Федеральный перечень учебников [14]. Преподаватели активно представляют результаты своих исследований педагогическому сообществу [7], в том числе в ведущем российском научном журнале «Специальное образование» [21].

В настоящее время 50 % преподавателей успешно сочетают кафедральную работу и педагогическую деятельность в образовательных организациях, что во многом повышает практикоориентированность в подготовке наших студентов, принимают участие в организации и проведении областных и региональных конкурсов.

Преподаватели кафедры гордятся своими студентами и продолжают традиции их включения в научно-исследовательскую ра-

боту через деятельность студенческого научно-исследовательского кружка «Лаборатория по психолого-педагогической диагностике», привлечение к участию в научно-практических конференциях.

В 2024/2025 г. преподаватели кафедры и студенты приняли участие в проекте «Реверсивное наставничество», в рамках деятельности которого в апреле 2025 г. на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» студент бакалавриата Д. А. Вибе презентовала педагогической общественности музей-лабораторию «Дорога патриота» (руководитель Г. Г. Зак).

Студенты, обучающиеся по профилям «Олигофропедагогика», «Специальная психология», обладают таким качеством, как милосердие, проявляют готовность оказать помощь людям с особенностями в развитии, они способны к решению творческих задач, к самообразованию и саморазвитию, обладают качествами, которые присущи будущему профессиональному.

### **Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза: история и традиции**

Кафедра психопатологии и ло-

гопедии (с 2020 — кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза) была создана 3 ноября 1969 г. на дефектологическом факультете Свердловского государственного педагогического института, в 2024 г. кафедра отметила свой 55-летний юбилей.

Первым заведующим кафедрой был кандидат медицинских наук, доцент Федор Филимонович Гудошников (1969–1980 гг.), успешно сочетавший административную деятельность с преподаванием анатомо-физиологических и клинических дисциплин, серьезно занимавшийся кадровыми вопросами, обучением и продвижением молодых преподавателей кафедры [28; 29].

С первых дней существования кафедры психопатологии и логопедии на ней стала трудиться Зоя Алексеевна Репина — кандидат педагогических наук, профессор, ученица Розы Евгеньевны Левиной, основатель уральской научной школы логопедии, она внесла большой вклад в подготовку учительских и научно-педагогических кадров. Под руководством Зои Алексеевны защищены более 35 кандидатских диссертаций, она являлась научным руководителем Т. В. Веряской, Е. В. Каракуловой, А. В. Костюк, Н. В. Обуховой, Н. А. Свининой, И. А. Филатовой, Е. А. Ярош. Системный подход к изучению нарушений речи у детей профессора Зои

Алексеевны Репиной продолжает оставаться одним из самых актуальных в области логопедии [30; 31].

В это время на кафедре работал сильный профессорско-преподавательский состав. Ара Демьяновна Тююшева, Валентина Александровна Лопатышкина, Лидия Александровна Серова вели на факультете дисциплины медико-биологического блока.

В 1976 г. на кафедру пришла работать Татьяна Павловна Артемьева, кандидат педагогических наук, доцент, которая, имея огромный практический опыт коррекции речевых расстройств у детей с разными формами дизонтогенеза, делилась им на своих занятиях со студентами.

При Федоре Филимоновиче Гудошникове был создан и оснащен кабинет логопедии, практические занятия с детьми по коррекции речевых нарушений стали проводиться на базе института. Эта традиция имеет свое продолжение: в настоящее время в современных аудиториях студенты осваивают оборудование логопедического стола, демонстрируют навыки работы на нем, в том числе в ходе демонстрационного экзамена, создают интерактивные игры и презентации для логопедической работы [3; 28].

Федор Филимонович ратовал за связь вуза со школами и садиками, уделял большое внимание

практической подготовке студентов, качеству курсовых и дипломных работ, что актуально и сегодня.

Кандидат медицинских наук, доцент Вадим Алексеевич Блохин руководил кафедрой с 1980 по 1990 г. Именно в это время в практику работы внедрены анализ историй развития лиц с разными формами дизонтогенеза, демонстрация методов диагностики и коррекции, преподаватели проводили междисциплинарные консилиумы с обязательным участием студентов. Расширялась база организаций, в которых студенты проходили практику, проводилась серьезная научно-исследовательская работа [12]. Благодаря его усилиям в состав кафедры вошли преподаватели дисциплин медицинского профиля Наталья Анатольевна Торопова, Анна Яковлевна Шпигель, Александр Павлович Маршалкин.

Александр Павлович преподавал все дисциплины медико-биологического блока и внедрил в образовательный процесс инновационные компьютерные технологии по диагностике психофизиологического развития детей. Сейчас Александр Павлович — один из самых опытных и авторитетных преподавателей кафедры, наставник, любимый лектор всех студентов.

Трубникова Наталья Михайловна — кандидат педагогиче-

ских наук, профессор, работала на кафедре с 1980 по 2017 г., вела базовые дисциплины логопедического блока, автор более 60 печатных работ. Под руководством Натальи Михайловны защищены 5 кандидатских диссертаций.

С 1990 по 2005 г., когда заведующим кафедрой был кандидат медицинских наук, доцент Александр Павлович Маршалкин, на кафедре продолжают изучаться вопросы, связанные с реализацией комплексного и нейропсихологического подхода в работе с детьми и взрослыми, имеющими разные формы дизонтогенеза.

В это время на кафедре стали преподавать доктор медицинских наук, профессор Юрий Сергеевич Чурилов, кандидат медицинских наук, доцент Александр Сергеевич Яценко, Ирина Александровна Филатова, Елена Викторовна Каракулова, Татьяна Рашитовна Тенкачева, Ольга Сергеевна Василькова, Татьяна Викторовна Верясова и многие другие.

К работе на кафедре привлекались учителя-логопеды образовательных организаций Тамара Алексеевна Валяева, Татьяна Георгиевна Сашникова, Светлана Сергеевна Зорина, Ирина Валентиновна Пащкова. Эта традиция одна из самых значимых — сегодня 70 % преподавателей кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза являются представителями работодателя, помимо занятия

научной, образовательной и воспитательной деятельностью, работают в детских садах, школах, реализующих АООП для детей с ОВЗ, в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», многофункциональном клиническом медицинском центре «Бонум».

С 2005 по 2009 г. кафедрой руководила кандидат педагогических наук Наталья Анатольевна Свинина, преподававшая логопедические дисциплины и внесшая большой вклад в разработку учебно-методических комплексов дисциплин.

С 2009 по 2022 г. должность заведующего кафедрой занимала кандидат педагогических наук, профессор, директор Института специального образования Ирина Александровна Филатова. Она преподавала дисциплины предметного блока специальности «Логопедия», имея более 125 научных и методических работ, являлась главным редактором научно-методического журнала «Специальное образование». Ирина Александровна бережно сохраняла и приумножала традиции кафедры, состав которой усилили Сергей Николаевич Бездетко, Нина Алексеевна Конева, Анна Владимировна Костюк, Нина Владимировна Обухова, Даниил Евгеньевич Чернов, Елена Александровна Ярош.

С 2022 г. заведующим кафед-

рой логопедии и клиники дизонтогенеза является кандидат педагогических наук, доцент Елена Викторовна Каракурова. На кафедре стали работать Екатерина Александровна Конева, Александра Валерьевна Ларина, Екатерина Михайловна Невоструева, Анастасия Васильевна Стянина.

Сегодня спектр научных интересов преподавателей кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза очень разнообразный: это логопедическая работа с детьми и взрослыми, имеющими разные формы речевых расстройств, с обучающимися разных нозологических групп (ТНР, РАС, нарушениями зрения, интеллектуальными, двигательными расстройствами, ТМНР). Разрабатываются вопросы оказания логопедической помощи как детям раннего возраста, так и дошкольного, школьного и взрослым лицам с локальными поражениями мозга.

Кафедра активно участвует в реализации грантов УрГПУ:

– «Технологии образования детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования» — С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракурова, Г. К. Труфанова, А. В. Цыганкова (2022–2023);

– «Технологии эффективного взаимодействия педагогов и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья» — Е. В. Каракурова, С. Н. Бездетко, Н. А. Ко-

нева, Н. В. Обухова, А. А. Захаренко (2023–2024);

– «Формирование языковой грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе знакомства с литературными произведениями» — А. В. Стянина, А. В. Костюк, А. В. Ларина, С. Н. Бездетко (2024–2025);

– «Технологии работы с обучающимися с нарушениями письма в условиях инклюзивного образования при взаимодействии участников образовательных отношений» — Е. В. Каракурова, Е. А. Конева, Н. А. Конева, Н. В. Обухова (2024–2025).

Преподаватели кафедры ведут научно-исследовательскую работу на базе экспериментальных (инновационных) площадок по целому ряду тем:

– «Научно-методическое сопровождение общеобразовательной организации по реализации федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», МАОУ СОШ № 67 с углубленным изучением отдельных предметов г. Екатеринбург;

– «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья», МАДОУ «Детский сад № 30» г. Реж;

– «Научно-методическое сопровождение образовательной орга-

низации, реализующей АООП в аспекте эстетического воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во внеурочной деятельности», ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 12» г. Екатеринбург.

Результаты работы на экспериментальных площадках публикуются в статьях, методических рекомендациях, докладываются на конференциях.

Студенты-логопеды являются победителями и призерами профессиональных конкурсов, ведут научно-исследовательскую деятельность. В 2024 г. стипендиатом губернатора Свердловской области стала магистрант профиля «Логопедия» Мария Алексеевна Марейченко.

Институт специального образования ежегодно выпускает около 200 учителей-логопедов, которые работают как в образовательных организациях, так и в системе здравоохранения. Выпускники кафедры вносят значительный вклад в развитие системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

### **Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья: история и традиции**

Кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ — самая мо-

лодая в структуре Института специального образования УрГПУ. Ее история берет начало в 1985 г., когда из кафедры олигофренопедагогики была выделена кафедра русского языка и литературы и методики их преподавания в специальной (коррекционной) школе) [29].

Кафедра претерпела целый ряд изменений, преобразований (в 1989 г. была образована кафедра методики преподавания школьных дисциплин; в 1991 г. создана самостоятельная кафедра русского языка и методики его преподавания в специальной школе и т. д.) и прошла большой путь развития.

Кафедрой в разное время заведовали и создавали ее авторитет: кандидат педагогических наук, доцент Софья Наумовна Комская, доктор филологических наук, профессор Анатолий Прокопьевич Чудинов, доктор филологических наук, профессор Нина Петровна Хрящева, кандидат филологических наук, доцент Людмила Савельевна Евдокимова, кандидат педагогических наук, доцент Александр Алексеевич Гнатюк, кандидат педагогических наук, доцент Евгений Васильевич Чебыкин, кандидат педагогических наук, доцент Владимир Викторович Сабуров и доктор филологических наук, профессор Александр Васильевич Кубасов.

С благодарностью вспомина-

ем коллег, которые трудились на кафедре в течение многих лет и ценим тех, кто продолжает работу. Это Римма Сергеевна Колеватова, Нинель Александровна Панченко, Наталия Давыдовна Богановская, Оксана Федоровна Коробкова, Татьяна Александровна Чебыкина, Татьяна Владимировна Нестерова, Николай Юрьевич Мухин, Ирина Ивановна Черепанова, Нелли Григорьевна Самойлова, Галина Ивановна Кириллова, Юрий Федорович Кузнецов, Людмила Викторовна Христолюбова, Анна Владиславовна Цыганкова и другие.

Преподаватели уделяют особое внимание сохранению традиций кафедры и их передаче новым поколениям. Одной из традиций является проведение научно-практических конференций, семинаров на базе общественного филиала кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ (с 2008 г. действует общественный филиал кафедры при ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»).

Научные интересы преподавателей кафедры отражены в публикациях, связанных с изучением и образованием детей с различными формами дизонтогенеза; актуальными проблемами воспитания, комплексной абилитации и реабилитации лиц с ОВЗ, психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ (исследования С. Н. Бездетко [24], В. В. Сабурова

[25], А. В. Кубасова [15], Л. В. Христолюбовой [33], А. В. Цыганковой [17], Е. В. Чебыкина [35]). Также преподавателями кафедры представлены научные исследования в области филологического направления современной лингвистики и литературоведения (исследования Е. А. Акимовой [1], А. В. Кубасова [16], Л. В. Христолюбовой [32], А. В. Цыганковой [22; 34]).

В 2024/2025 уч. г. на кафедре теории и методики обучения лиц с ОВЗ работают 6 преподавателей: 1 профессор (Александр Васильевич Кубасов), 4 доцента (Владимир Викторович Сабуров, Людмила Викторовна Христолюбова, Анна Владиславовна Цыганкова, Евгений Васильевич Чебыкин) и 1 старший преподаватель (Елена Александровна Акимова). По внутреннему совместительству на кафедру привлечен доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Сергей Николаевич Бездетко, по внешнему совместительству ассистент Мария Алексеевна Марейченко (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»).

Кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ реализует следующие образовательные программы: на уровне бакалавриата — «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Дошкольная дефектология», «Специальная дошкольная педагогика и психология», на

уровне магистратуры — ОПОП «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ».

Кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ продолжает свою историю и развитие вместе с преподавателями и студентами Института специального образования.

### **Журнал «Специальное образование»: история и современность**

История журнала началась в 2002 г. по инициативе и идеи директора Института специального образования Ш. Н. Нигаева и проректора по научной деятельности Б. М. Игошева.

В журнале планировались публикации в области теоретических и практических проблем специальной педагогики и специальной психологии, представление передового педагогического опыта отечественных и зарубежных исследователей. Публикации в журнале актуальных материалов обеспечили его востребованность у специалистов в области специального образования. Первоначально тираж журнала составлял 300 экземпляров, а с 2005 г. ежегодно выходит четыре номера тиражом 500 экземпляров. С 2008 г. журнал включен в каталог Ростис-ти, и в этом же году в Париже был получен регистрационный номер в Международном центре

регистрации периодических изданий.

В 2010 г. журнал вошел в «Перечень рецензируемых научных изданий» ВАК. В журнале регулярно публикуются научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук из разных городов России. Назовем лишь некоторых известных ученых, которые публиковались на страницах журнала: Владимир Иванович Лубовский [19], Виталий Зорахович Кантор [13], Наталья Михайловна Назарова [6], Татьяна Борисовна Филичева, Оксана Георгиевна Приходько [23] и многие другие. В журнале регулярно публикуют статьи преподаватели, аспиранты и магистранты, дефектологи-практики со всей России.

Журнал живет и развивается. Уходят с его страниц одни авторы и приходят другие, меняется и состав редакции. В нынешнем варианте в него входят заведующие кафедрами и ведущие преподаватели ИСО. Редакционный совет составляют авторитетные отечественные и зарубежные ученые: Рубен Оганесович Агавелян, Анна Алексеевна Алмазова, Людмила Борисовна Баряева, Людмила Адамовна Головчиц, Захид Маджед из Исламской Республики Пакистан, Станислав Милевски из польского Гданьска и ряд других уважаемых дефектологов.

Главным редактором журнала

по традиции является директор ИСО. В разные годы этот пост занимали Александр Николаевич Нигаев, Ирина Александровна Филатова, сейчас эту функцию выполняет Елена Владимировна Семенова.

Материалы журнала для удобства читателей распределены по тематическим разделам. Журнал охватывает все основные спектры и направления специального образования. Перечислим его основные содержательные разделы: коррекционно-развивающие технологии в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; диагностика и коррекция нарушений развития; сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушением развития; комплексная реабилитация и абилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; инклюзивное образование; дошкольное образование детей с нарушениями в развитии; профессиональная подготовка дефектологических кадров.

Приглашаем всех заинтересованных лиц присыпать свои статьи, соответствующие требованиям, на электронный адрес журнала. Все статьи проходят слепое рецензирование. То есть рецензент, получая статью для оценки, не знает, кто ее автор — титулованный ученый или же начинающий свой путь в науке аспирант,

учитель или воспитатель дошкольного учреждения. Требования ко всем общие. Приветствуются статьи, написанные в соавторстве. Так, в 2024 г. вышла статья преподавателя кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ Людмилы Викторовны Христолюбовой, написанная в соавторстве с магистрантом Анной Гариповой [8]. В том же номере была напечатана статья аспирантки из Москвы Ольги Мошиной и аспирантки кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Анастасии Стяниной [26].

Тысячи выпускников дефектологического факультета, Института специального образования успешно осуществляют профессиональную деятельность в сфере образования, работая в инклюзивных и специальных школах, детских садах, психолого-педагогических комиссиях, а также в учреждениях системы здравоохранения, социального обслуживания и реабилитации. Всех дефектологов объединяют два качества — милосердие и профессионализм. Именно эти слова являются девизом Института специального образования.

Накопленный преподавательский опыт, основанная на результатах фундаментальных и прикладных исследований научная школа, развитая инфраструктура и сеть межрегиональных и международных партнерских связей

по праву позволяют институту считаться важным центром подготовки дефектологических кадров в России.

### Литература

1. Акимова, Е. А. К проблеме творческой индивидуальности / Е. А. Акимова. — Текст : непосредственный // Уральский филологический вестник. Серия: Драфт: молодая наука. — 2021. — № 1. — С. 11–22.
2. Алексеев, О. Л. Кафедра специальной педагогики / О. Л. Алексеев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2010. — № 1 (17). — С. 107–111.
3. Алексеев, О. Л. Резолюция Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летнему юбилею Института специального образования УрГПУ «Современность и пути развития специального образования» (25–26 ноября 2009 года) / О. Л. Алексеев, З. А. Репина, В. В. Коркунов, А. В. Кубасов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2009. — № 4 (16). — С. 20–22.
4. Алмазова, А. А. Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования») / А. А. Алмазова, К. Б. Вовненко, А. В. Кроткова [и др.]. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 3. — С. 92–110.
5. Алмазова, О. В. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова / О. В. Алмазова, С. О. Брызгалова, Т. Р. Тенкачева. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 1. — С. 192–200.
6. Богданова, Т. Г. Эволюция как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2020. — № 3 (59). — С. 24–39.
7. Брызгалова, С. О. Анализ уровня подготавки специалистов служб ранней помощи Свердловской области / С. О. Брызгалова, К. В. Тенкачева. — Текст : непосредственный // Тенденции современных науки и образования: достижения и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти первого проректора по учебной работе Абхазского государственного университета Виктора Ильича Маландзия. — Сухум ; Екатеринбург : [б. и.], 2024. — С. 98–103.
8. Гарипова, А. П. Взаимодействие с семьей в сенсорном воспитании дошкольников с задержкой психического развития / А. П. Гарипова, Л. В. Христолюбова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 113–128.
9. 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.
10. 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.
11. Зак, Г. Г. Этапы истории подготовки педагогов-дефектологов в Институте специального образования Уральского государственного педагогического университета (1964–2004) / Г. Г. Зак, Е. В. Семенова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73). — С. 5–18.
12. Зарин, А. П. Развитие системы подготовки учителя-дефектолога в России на рубеже XX–XXI веков / А. П. Зарин, С. Ю. Ильина, И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2015. — № 3 (39). — С. 100–114.
13. Кантор, В. З. Консалтинг в сфере инклюзивного вузовского обучения: потребности участников образовательных отношений / В. З. Кантор, А. П. Антропов, Е. Ф. Войлокова, В. В. Пузань. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. № 2

- вание. — 2020. — № 3 (59). — С. 52–62.
14. 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.
15. Кубасов, А. В. Личностроно ориентированный подход в формировании лингвистического компонента при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Кубасов, Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2018. — № 4 (52). — С. 67–77.
16. Кубасов, А. В. Научные конференции по творчеству русских писателей в Университете русского и иностранных языков имени В. Я. Брюсова в Ереване / А. В. Кубасов. — Текст : непосредственный // Филологический класс. — 2016. — № 3 (45). — С. 103–104.
17. Купчаева, П. Е. Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях инклузивного образования / П. Е. Купчаева, Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 189–201.
18. Кусова, М. Л. Технология организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена (на примере специального (дефектологического) образования и предметных областей «Русский язык и литература», «Искусство») / М. Л. Кусова, Е. В. Семенова, Н. А. Симбирцева. — Текст : электронный // Вестник Мининского университета. — 2024. — Т. 12, № 3 (48). — URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1643/1021> (дата обращения: 01.04.2025).
19. Лубовский, В. И. Инклузия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2016. — № 4 (44). — С. 77–87.
20. Набойченко, Е. С. Жизнь и творчество Владимира Васильевича Коркунова — ученого, руководителя, педагога / Е. С. Набойченко. — Текст : непосредственный // Вестник Уральского государственного медицинского университета. — 2018. — № 4. — С. 3–7.
21. 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.
22. Пономаренко, И. Н. Русский язык эпохи революции и революция в языке / И. Н. Пономаренко, Н. А. Сегал, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. — 2024. — № 2 (104). — С. 172–177.
23. Приходько, О. Г. Модель психолого-педагогического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Приходько, И. А. Филатова, А. С. Павлова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 112–127.
24. Проблема сформированности компетенций у педагогов в области технологий инклузивного образования детей с особыми образовательными потребностями / С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова [и др.]. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68). — С. 96–110.
25. Сабуров, В. В. Взаимосвязь компонентов регулятивных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития как фактор их школьной успешности / В. В. Сабуров, А. А. Реуцкая. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 3 (67). — С. 84–98.
26. Стянина, А. В. Роль родителей в формировании читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. В. Стянина. —

- Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 129–142.
27. 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.
28. Филатова, И. А. Директ с директором: Ирина Филатова о 60-летней истории подготовки дефектологов на Урале и особенностях обучения студентов ИСО / И. А. Филатова. — URL: <https://uspu.ru/news/direkt-s-direktorom-irina-filatova-o-60-letneye-istorii-podgotovki-defektologov-na-urale-i-osobennosti/> (дата обращения: 01.04.2025). — Текст : электронный.
29. Филатова, И. А. Институту специального образования Уральского государственного педагогического университета — 45 лет / И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2009. — № 3 (15). — С. 7–12.
30. Филатова, И. А. Кафедра психопатологии и логопедии / И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2009. — № 3 (15). — С. 116–120.
31. Филатова, И. А. Системный подход к изучению нарушений речи у детей в научных трудах профессора З. А. Репиной / И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 58–69.
32. Христолюбова, Л. В. Лингвистический компонент в образовании педагога-дефектолога / Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 1. — С. 131–136.
33. Христолюбова, Л. В. Развитие системы взаимодействия «школа — семья» в условиях инклюзивного образования / Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2020. — № 2 (58). — С. 103–114.
34. Цыганкова, А. В. Психолингвистические основы методики развития речи / А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2010. — № 2 (18). — С. 60–67.
35. Чебыкин, Е. В. Наглядно-действенная основа формирования представлений и понятий о площади геометрической фигуры у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Е. В. Чебыкин. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 2 (62). — С. 105–114.

#### References

1. Akimova, E.A. (2010). K probleme tvorcheskoj individual'nosti [On the problem of creative individuality]. *Ural'skij filologicheskiy vestnik. Seriya: Draft: molodaya nauka*, 1, 11–22. (In Russ.)
2. Alekseev, O.L. (2010). Kafedra special'noj pedagogiki [Department of Special Pedagogy]. *Special Education*, 1(17), 107–111. (In Russ.)
3. Alekseev, O.L., Repina, Z.A., Korkunov, V.V., & Kubasov A.V. (2009). Rezolyuciya Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 45-letnemu yubileyu Instituta special'nogo obrazovaniya UrGPU “Sovremennost' i puti razvitiya special'nogo obrazovaniya” (25–26 noyabrya 2009 goda) [Resolution of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 45th anniversary of the USPU Institute of Special Education “Modernity and ways of developing special education” (November 25–26, 2009)]. *Special Education*, 4(16), 20–22. (In Russ.)
4. Almazova, A.A., Vovnenko, K.B., Krotkova, A.V. [et al.] (2024). Postroenie novyh programm podgotovki pedagogov-defektologov v edinom obrazovatel'nom prostranstve Rossiskoj vysshej shkoly (na osnove “Yadra defektologicheskogo obrazovaniya”) [Building new training programs for teachers of defectology in the unified educational space of Russian higher education (based on the “Core of defectological education”)]. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 3, 92–110. (In Russ.)
5. Almazova, O.V., Bryzgalova, S.O., & Tenkacheva, T.R. (2014). Problemy integracii i inklyuzivnogo obrazovaniya detej s

- ogranichennymi vozmozhnostyami zdror'ya v trudah Vladimira Vasil'evicha Korkunova [Problems of integration and inclusive education of children with disabilities in the works of Vladimir Vasilyevich Korkunov]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 1, 192–200. (In Russ.)
6. Bogdanova, T.G., & Nazarova, N.M. (2020). Evolyuciya kak instrument upravleniya kachestvom inklyuzivnyh processov v obrazovanii [Evolution as a quality management tool for inclusive processes in education]. *Special Education*, 3(59), 24–39. (In Russ.)
7. Bryzgalova, S.O., & Tenkacheva, K.V. (2024). Analiz urovnya podgotovki specia-listov sluzhb rannej pomoshchi sverdlovskoj oblasti [Analysis of the level of training of specialists in early aid services in the Sverdlovsk region]. In *Tendencii sovremennoy nauki i obrazovaniya: dostizheniya i perspektivy* (materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj pamjati pervogo prorektora po uchebojnoj rabote Abhazskogo gosudarstvennogo universiteta Viktora Il'icha Malandziya, pp. 98–103). Suhum, Ekaterinburg. (In Russ.)
8. Garipova, A.P., & Hristolyubova, L.V. (2024). Vzaimodejstvie s sem'ej v sensornom vospitanii doshkol'nikov s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya [Interaction with the family in sensory education of preschoolers with mental retardation]. *Special Education*, 3(75), 113–128. (In Russ.)
9. Zak, G.G., & Semenova, E.V. (2024). Etapy istorii podgotovki pedagogov-defektologov v Institute special'nogo obrazovaniya gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (1964–2004) [Stages of the history of the training of teachers-defectologists at the Institute of Special Education of the State Pedagogical University (1964–2004)]. *Special Education*, 1(73), 5–18. (In Russ.)
10. Zak, G.G., & Semenova, E.V. (2025). Kafedra special'noj pedagogiki i special'noj psichologii: Istorija, tradicii i sovremennost' [Department of Special Pedagogy and Special Psychology: History, traditions and modernity]. *Special Education*, 1(77), 109–124. (In Russ.)
11. Zak, G.G., Semenova, E.V., & Dzhamil', H.T. (2024). Podgotovka pedagogov-defektologov v Islamskoj Respublike Pakistan [Training of teachers-defectologists in the Islamic Republic of Pakistan]. *Special Education*, 3(75), 159–181. (In Russ.)
12. Zarin, A.P., Il'ina, S.Yu., & Filatova, I.A. (2015). Razvitiye sistemy podgotovki uchitelya-defektologa v Rossii na rubezhe XX–XXI ve-kov [The development of the teacher-defectologist training system in Russia at the turn of the XX–XXI centuries]. *Special Education*, 3(39), 100–114. (In Russ.)
13. Kantor, V.Z., Antropov, A.P., Vojlo-kova, E.F., & Puzan', V.V. (2020). Konsal-ting v sfere inklyuzivnogo vuzovskogo obu-cheniya: potrebnosti uchastnikov obrazova-tele'nyh otnoshenij [Consulting in the field of inclusive university education: the needs of participants in educational relations]. *Special Education*, 3(59), 52–62. (In Russ.)
14. Karman, N.M., & Zak, G.G. (2024). *Tekhnologiya. Cvetovodstvo i dekorativnoe sadovodstvo: 9 klass : uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij, realizuyu-shchih adaptirovannye osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy* [Technology. Floriculture and decorative gardening: 9th grade : a textbook for general education organizations implementing adapted basic general education programs]. Moscow, 160 p. (In Russ.)
15. Kubasov, A.V., Hristolyubova, L.V., & Cy-gankova, A.V. (2018). Lichnostno-orientirovannyj podhod v formirovaniy lingvisticheskogo komponenta pri obuchenii detej s oganicennymi vozmozhnostyami zdror'ya [A personality-oriented approach in the formation of a linguistic component in the education of children with disabilities]. *Special Education*, 4(52), 67–77. (In Russ.)
16. Kubasov, A.V. (2016). Nauchnye konfe-rencii po tvorchestvu russkih pisatelej v Uni-versitete russkogo i inostrannyy yazykov imeni V. Ya. Bryusova v Erevane [Scientific conferences on the work of Russian writers at the University of Russian and Foreign Languages named after V. Y. Bryusov in Yerevan]. *Filologicheskiy klass*, 3(45), 103–104. (In Russ.)
17. Kupchaeva, P.E., Hristolyubova, L.V., & Cygankova, A.V. (2022). Problemy orga-

- nizacii t'yutorskogo soprovozhdeniya obuchayushchihsya s rasstrojstvom autisticeskogo spektra v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [The problems of organizing tutor support for students with autism spectrum disorder in inclusive education]. *Special Education*, 1(65), 189–201. (In Russ.)
18. Kusova, M.L., Semenova, E.V., & Simbirceva, N.A. (2024). Tekhnologiya organizacii i provedeniya professional'nogo (demonstracionnogo) ekzamina (na primeire special'nogo (defektologicheskogo) obrazovaniya i predmetnyh oblastej «Russkij yazyk i literatura», «Iskusstvo») [Technology of organizing and conducting a professional (demonstration) exam (using the example of special (defectological) education and the subject areas of “Russian language and literature”, “Art”)]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 12-3(48). Retrieved Apr. 1, 2025, from <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1643/1021> (In Russ.)
19. Lubovskij, V.I. (2016). Inklyuziya — tutikovyj put' dlya obucheniya detej s ogranicennymi vozmozhnostyami [Inclusion is a dead—end path for teaching children with disabilities]. *Special Education*, 4(44), 77–87. (In Russ.)
20. Nabojchenko, E.S. (2018). Zhizn' i tvorchestvo Vladimira Vasil'evicha Korkunova — uchenogo, rukovoditelya, pedagoga [The life and work of Vladimir Vasilyevich Korkunov— a scientist, leader, teacher]. *Vestnik UGMU*, 4, 3–7. (In Russ.)
21. Nugaeva, O.G., & Trufanova, G.K. (2024). Analiz sformirovannosti informacionno-kommunikacionnyh kompetencij u obuchayushchihsya s umerennoj umstvennoj otstalost'yu, tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Analysis of the formation of information and communication competencies in students with moderate mental retardation, severe multiple developmental disabilities]. *Special Education*, 1(73), 64–84. (In Russ.)
22. Ponomarenko, I.N., Segal, N.A., & Cygankova, A.V. (2024). Russkij yazyk epohi revolyuci i revolyuciya v yazyke [The Russian language of the epoch of revolution and the revolution in language]. *Political Linguistics*, 2(104), 172–177. (In Russ.)
23. Prihod'ko, O.G., Filatova, I.A., & Pavlova, A.S. (2022). Model' psihologo-pedagogicheskogo izuchenija detej s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Model of psychological and pedagogical study of children with disabilities]. *Special Education*, 2(66), 112–127. (In Russ.)
24. Bezdetko, S.N., Zak, G.G., Karakulova, E.V. [et al.] (2022). Problema sformirovannosti kompetencij u pedagogov v oblasti tekhnologij inklyuzivnogo obrazovaniya detej s osobyimi obrazovatel'nymi potrebnostyami [The problem of competence formation among teachers in the field of inclusive education technologies for children with special educational needs]. *Special Education*, 4(68), 96–110. (In Russ.)
25. Saburov, V.V., & Reuckaya, A.A. (2022). Vzaimosvyaz' komponentov regulativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u detej mlashego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya kak faktor ih shkol'noj uspeshnosti [Interrelation of components of regulatory universal educational actions in primary school children with mental retardation as a factor of their school success]. *Special Education*, 3(67), 84–98. (In Russ.)
26. Styamina, A.V. (2024). Rol' roditelj v formirovaniu chitatel'skoj deyatel'nosti u detej srednego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya [The role of parents in the formation of reading activity in children of middle preschool age with visual impairments]. *Special Education*, 3(75), 129–142. (In Russ.)
27. Lushnikova, A.M. (Comp., Ed.) (2000). *Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet: Letopis'-chronika. 1930-2000*. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 429 p. (In Russ.)
28. Filatova, I.A. (n.d.). *Direkt s direktorom: Irina Filatova o 60-letnej istorii podgotovki defektologov na Urale i osobennostyah obucheniya studentov ISO*. Retrieved Apr. 1, 2025, from <https://uspu.ru/news/direkt-s-direktorom-irina-filatova-o-60-letney-istorii-podgotovki-defektologov-na-urale-i-osobennost/> (In Russ.)
29. Filatova, I.A. (2009). Institutu special'

- nogo obrazovaniya Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — 45 let [The Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University is 45 years old]. *Special Education*, 3(15), 7–12. (In Russ.)
30. Filatova, I.A. (2009). Kafedra psihopatologii i logopedii [Department of Psychopathology and Speech Therapy]. *Special Education*, 3(15), 116–120. (In Russ.)
31. Filatova, I.A. (2023). Sistemnyj podhod k izucheniju narushenij rechi u detej v nauchnyh trudah professora Z. A. Repinoj [A systematic approach to the study of speech disorders in children in the scientific works of Professor Z. A. Repina]. *Special Education*, 1(69), 58–69. (In Russ.)
32. Hristolyubova, L.V., & Cygankova, A.V. (2016). Lingvisticheskij komponent v obrazovanii pedagoga-defektologa [The linguistic component in the education of a teacher-defectologist]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 1, 131–136. (In Russ.)
33. Hristolyubova, L.V., & Cygankova, A.V. (2020). Razvitie sistemy vzaimodejstviya "shkola — sem'ya" v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of the school—family interaction system in the context of inclusive education]. *Special Education*, 2(58), 103–114. (In Russ.)
34. Cygankova, A.V. (2010). Psiholingvisticheskie osnovy metodiki razvitiya rechi [Psycholinguistic foundations of speech development methodology]. *Special Education*, 2(18), 60–67. (In Russ.)
35. Chebykin, E.V. (2021). Naglyadno-dejstvennaya osnova formirovaniya predstavlenij i ponyatiy o ploschadi geometricheskoy figury u obuchayushchihhsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [A visual and effective basis for the formation of ideas and concepts about the area of a geometric figure among students with mental retardation (intellectual disabilities)]. *Special Education*, 2(62), 105–114. (In Russ.)

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

---

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education.* 2025. No 2 (78).

УДК 376.37

ББК Ч457.024.130.4

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Татьяна Григорьевна Визель

Tat'yana G. Vizel'

## **«ГЛУХОТА НА БУКВУ» И ПРОБЛЕМЫ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ**

## **AUDITORY IMPAIRMENT AND ISSUES OF WRITTEN SPEECH ACQUISITION DISORDERS**

Московский институт психоанализа,  
Москва, Россия, [vizel@list.ru](mailto:vizel@list.ru), SPIN-код  
автора: 6747-9166

**Аннотация.** В статье указывается, что изучению нарушений овладения детьми письменной речью (дислексиям и дисграфиям) посвящено немало исследований и то, что основные их варианты отражают состояние у детей устной речи. Однако до сих пор остаются не изученными окончательно те расстройства письменной речи, которые выступают на фоне сохранных мышления и устной речи, т. е. случаи, обозначаемые как специфические дислексии и дисграфии. Особенно важно и в теоретическом, и в практическом отношении, что не найдены мозговые механизмы, которые обусловливают такие варианты дислексий и дисграфий. Этот пробел оборачивается тем, что ряд детей, неспособных обучиться чтению и письму, остается без помощи. В настоящей публикации предлагается вниманию авторская точка зрения, состоя-

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, [vizel@list.ru](mailto:vizel@list.ru), SPIN code: 6747-9166

**Abstract.** The article acknowledges that many studies have been devoted to the research of children's written speech acquisition disorders (dyslexia and dysgraphia), and that their main types reflect the state of oral speech in children. However, those disorders of written speech that occur against the background of intact thinking and oral speech, i.e. cases referred to as specific dyslexia and dysgraphia, have not yet been fully studied. It is especially important, both theoretically and practically, that the brain mechanisms that cause such types of dyslexia and dysgraphia have not yet been found. This gap results in the fact that a number of children who are unable to learn to read and write are left without help. This publication offers an authorial point of view, which consists in the fact that there is a special kind of brain deficiency in these cases. Innovative data from neurosci-

© Визель Т. Г., 2025

щая в том, что в этих случаях имеет место особый вид мозговой дефицитарности. Для обоснования взгляда на причинные факторы специфических расстройств письменной речи привлекаются инновационные данные нейронаук и те, которые относятся к исторической ретроспекции. В частности, это важные, но недостаточно освещенные в литературе открытия таких известных исследователей, как Ж. Дежерин и А. Галабурда. Их привлечение дает основание для вывода, что наряду со «слепотой на букву» не менее значимую роль в патогенезе дислексий и дисграфий играет «глухота на букву». Имеется уверенность, что эти инновационные сведения окажутся полезными не только в плане теоретического обоснования особого вида нарушений письменной речи, но и для практического их применения специалистами в коррекционной работе с детьми.

**Ключевые слова:** логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, письменная речь, письмо, нарушения письменной речи, чтение, дислексия, дисграфия, функциональные роли областей мозга, головной мозг.

**Информация об авторе:** Визель Татьяна Григорьевна, доктор психологических наук, ординарный профессор Московского института психоанализа, профессор кафедры специального дефектологического образования, Московский институт психоанализа, адрес: 121170, Россия, Москва, Кутузовский просп., 34, стр. 14, email: vizel@list.ru.

**Для цитирования:** Визель, Т. Г. «Глухота на букву» и проблемы овладения письменной речью / Т. Г. Визель. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 34-44.

ence and those related to historical retrospection are used to substantiate the view on the causal factors of specific disorders of written speech. In particular, these are important but insufficiently covered in the scientific literature findings of such famous researchers as J. Dejerine and A. Galaburda. Their involvement gives grounds for the conclusion that along with visual disability, auditory disorders also play an equally significant role in the pathogenesis of dyslexia and dysgraphia. There is confidence that this innovative information will be useful not only in terms of theoretical substantiation of a special type of written speech disorder, but also for its practical application by specialists in rehabilitation work with children.

**Keywords:** logopedics, speech disorders, children with speech disorders, written speech, writing, written speech disorders, reading, dyslexia, dysgraphia, functional roles of brain areas, brain.

**Author's information:** Vizel' Tat'yana Grigor'evna, Doctor of Psychology, Professor of Department of Special Defectological Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

**For citation:** Vizel', T. G. (2025). Auditory Impairment and Issues of Written Speech Acquisition Disorders. *Special Education*, 2(78), pp. 34-44. (In Russ.).

Особенностям письменной речи, т. е. специфике письма и чтения посвящено значительное число исследований, как и проблеме нарушений овладения ими, т. е. дислексиям и дисграфиям. Это работы С. С. Мнухина [12], Р. М. Боскис и Р. Е. Левиной [1], Г. В. Чиркиной [15], И. Н. Садовниковой [14], Р. И. Лалаевой [9], М. Н. Русецкой [13] и др. Вместе с тем изучены далеко не все проявления этих проблем. На это указывает известный исследователь в области нарушений письменной речи у детей Н. А. Корнев [7; 8]. Особое место в этом плане занимают вопросы взаимосвязи устной речи и письменной.

В трудах выдающихся отечественных ученых Л. С. Выготского [3], Н. И. Жинкина [5], А. Р. Лурии [11], А. А. Леонтьева [10], А. Н. Корнева [7; 8] и других утверждается, что письменная речь — это особый вид речевой деятельности, осуществляемый с помощью особой системы знаков, относящихся к более высокому уровню символизма, чем средства устной речи, и требующий взаимодействия различных анализаторных систем [11]. Помимо этого, особое значение придавалось проблеме зависимости способности пользоваться средствами письменной речи от состояния мышления. Так, Л. С. Выготский понимал письменную речь как более зависящую от мысли, чем устная.

По мнению этого автора, она: а) лишена «материального звука», который составляет основу речи устной; б) более зависима от внутренней речи. Н. И. Жинкин фиксирует внимание на сложных взаимоотношениях (сходстве и различии) средств, с одной стороны, мышления, а с другой — языка, утверждая, что для письменной речи этот вопрос более актуален, чем для речи устной.

А. А. Леонтьев и Д. Б. Эльконин основное отличие письменной речи от устной видели в том, что она не только отражает особый уровень взаимоотношения мышления и языка, но и является действенным способом формирования и развития мышления. Кроме того, большое значение этими авторами придавалось тому, что письменная речь рассчитана на читателя (собеседника), а следовательно, способствует овладению важным средством коммуникации с окружающими.

Следует подчеркнуть и то, что использование особых символов письменной речи, т. е. букв, требует способности «увидеть речь», в отличие от более простого навыка «услышать речь», с помощью которого воспринимается речь устная. Такая закономерность обуславливает, что недостаточное развитие устной речи неизбежно осложняет обучение чтению и письму. Соответственно, для осуществления чтения

и письма недостаточно тех ресурсов мозга, которые обеспечивают устную речь. Необходимо включение дополнительных зон, которые нужны для того, чтобы ребенок мог осваивать слова не только со слуха, но и за счет зрительного восприятия. Такой переход, кроме того, требует овладения новыми стратегиями, отличными от тех, которыми осваивается речь устная. Это обусловлено тем, что восприятие и понимание речи на слух происходит путем одновременного охвата звучащего слова, т. е. целиком. В отличие от этого, овладение техникой чтения слов предполагает последовательный охват составляющих слово букв, т. е. не целиком, а по дискретным элементам. Для этого необходимо представлять себе, из каких именно букв состоит слово, например: *ж-у-к*, или *д-о-м*, или *м-а-м-а*, — причем осваивается такой способ еще до того, как начинается обучение грамоте. Кроме того, ребенку необходимо уметь соединять отдельные, предъявленные ему на слух буквы тех же слов в единое целое, т. е. слова. Такие операции происходят на фонематическом уровне языка, поскольку буквы — эквиваленты фонем. Ребенок их называет буквами, так как термин *фонема* ему неизвестен и недоступен для понимания. Это допущение не меняет, однако, специфики тех действий,

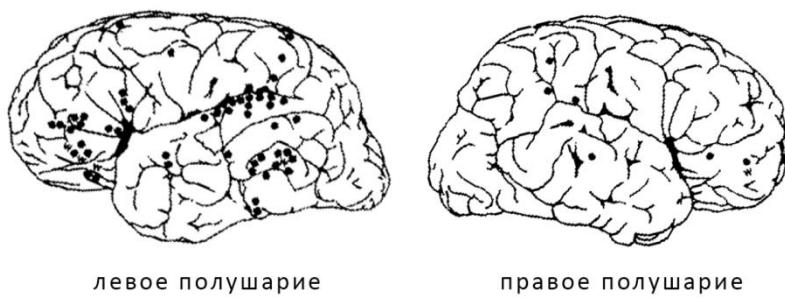
которые производит ребенок, анализируя слово по буквам и синтезируя отдельные буквы в единое целое [2].

В зарубежной литературе во просам взаимоотношения устной и письменной речи посвящен ряд работ, в частности таких авторов, как Д. Бишоп (D. Bishop) [16] и М. Сноулинг (M. Snowling) [17]. Авторы дают четкую формулировку сути проблемы, а именно: наличие нарушений устной речи обязательно негативным образом отразится на состоянии письменной, а отсутствие этих нарушений не является гарантией того, что овладение письменной пройдет беспрепятственно. Данное утверждение является обобщением уже укоренившихся представлений о том, что переход от устной речи к письменной требует наличия у ребенка ее функционального базиса [4], предполагающего способность к фонематическому анализу и синтезу состава слов до начала обучения грамоте. Произнесение или написание слов по буквам носит название спеллинга. Он имеет широкое распространение, например, в рамках преподавания английского языка, где звучание слов в значительной мере расходится с его написанием. Дети дошкольного возраста, не владеющие письмом, «спеллигуют» слово устно, называя его буквы.

Далее, необходимо учитывать следующее. Чтобы научиться читать, недостаточно запомнить зрительные (оптические) образы букв. Необходимо слышать «внутренним ухом», как они звучат, и, соответственно, как произносятся (артикулируются). Следовательно, нужно свести воедино оптические, акустические и артикуляционные образы букв.

Данные современных нейронаук подчеркивают роль развернутых ассоциативных межзональных связей в начальный период освоения какой-либо когнитивной функции, а также факт их постепенного сворачивания по мере овладения ею [20]. В начале обучения чтению его умение приобретается за счет ассоциативных связей между разными по модальности зонами левого полушария мозга. При этом то, какие именно это зоны, в литературе по дислексиям и дисграфиям обсуждается крайне редко. Известно, что оптические образы букв поставляются затылочной и частично теменной областью левого полушария [6], специализированными в отношении буквен-

ного гноиса. Относительно акустических образов букв дело обстоит гораздо сложнее. Выясняется, что они реализуются трехими полями левой височной доли, однако не расположеными в области Вернике, за счет которых осваивается устная речь, а другими, находящимися на стыке верхней височной извилины и нижней теменной области мозга, носящей название *planum temporale*. В 1985 г. американский ученый Альберт Галабурда публикует результаты посмертного вскрытия мозга четырех своих пациентов, у которых дислексия наблюдалась с детства и оказалась неустранимой [19]. На вскрытии исследователь увидел, что у них поражена не собственно зона Вернике, а именно *planum temporale*. Вокруг этой извилины, как обнаружил А. Галабурда, располагались очаги пораженной мозговой ткани (эктопии), которые могут иметь только врожденное и чаще всего внутриутробное происхождение. Основная площадь, на которой располагались участки эктопии, относилась к левому полушарию мозга (рис. 1).



левое полушарие

правое полушарие

**Рис. 1.** Участки эктопии, открытые А. Галабурдой, в области *planum temporale*

Обсуждаемое открытие А. Галабурдой функциональной роли *planum temporale* имеет принципиальное значение для понимания мозговых механизмов письменной речи.

Данные, полученные А. Галабурдой, явились основанием для подтверждения мнения о возможности врожденных дислексий, а также для вывода о том, что для письменной речи необходим особый фонематический слух, отличный от фонематического слуха, обеспечивающего устную речь. Об этом красноречиво свидетельствует то, что у пациентов Галабурды непораженная область Вернике «не выручила» их в отношении овладения чтением. Таким образом, имеются веские основания для утверждения, что обучение языку букв, на котором осуществляются акты письменной речи, должно происходить за счет участия особого фонематического слуха, а именно поставляемого *planum*

*temporale*. Если он отсутствует, то имеет место особая, наиболее трудно преодолимая изолированная дислексия, которую принято обозначать как специфическую. Учитывая, что *planum temporale* расположена в области слуховой коры мозга, можно считать, что отсутствие или неполнота ее функционирования обуславливает неспособность слышать буквенный состав слов, говоря условно, «внутренним ухом».

Английский ученый Уинстон Морган в 1896 г. описал случай 14-летнего мальчика Перси, успешного во всех видах обучения, кроме чтения и письма, которым он так и не научился. Мальчик узнавал оптические образы букв, у него не было артикуляционных дефектов. При этом он не мог эти буквы прочитать, т. е. произнести вслух. Остается думать, что он не слышал «внутренним ухом» буквы, необходимые для их першифровки в артикуляционные действия.

Именно не слышал их, поскольку зрительно опознавал. Следовательно, по аналогии с теми формами дислексии, которые традиционно достаточно долгое время обозначались как *слепота на букву*, такие случаи правомерно обозначить как «*глухота на букву*».

Подчеркнем еще раз: чтобы прочитать букву (или серию букв), их надо услышать «внутренним ухом». Такое требование аналогично тому, которое лежит в основе пропевания мелодий по нотам. Ноты в мелодиях играют ту же роль, что буквы в словах. Однако неспособность спеть мелодию по нотам никого не удивляет: это доступно немногим, а неспособность прочитать слово вызывает недоумение. Почему? Ответ напрашивается сам собой: нотная грамота изобретена относительно недавно, в XI в. н. э. монахом Гвидо д'Ареццо, а письменность — на тысячу лет раньше. Вследствие этого мозг человека адаптирован к буквенным знакам гораздо больше, чем к нотам.

Прогноз относительно преодоления случаев специфической дислексии зависит прежде всего от того, поражена ли *planum temporale* и насколько грубо.

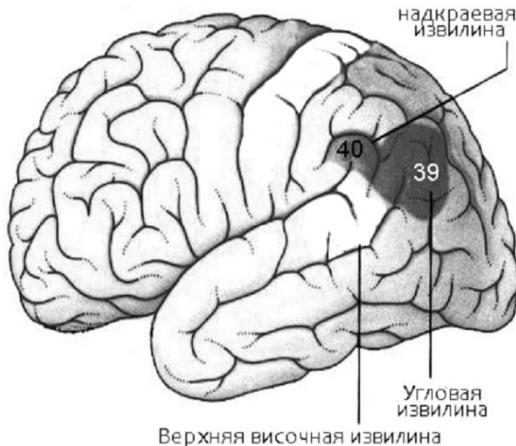
Далее, важно подчеркнуть и то, что состояние *planum temporale* имеет отношение не только к проблеме специфических дислексий. Признание того, что именно она обеспечивает фонематический слух,

необходимый для овладения письменной речью, делает ее причастной к любой форме осложнений при обучении чтению и письму. Это связано с тем, что овладение «языком букв» происходит за счет постоянных связей между тремя областями левого полушария мозга:

- 1) затылочной областью;
- 2) височной областью (*planum temporale*);
- 3) заднелобной (премоторной) областью.

Если они первично не поражены, то в результате повторных закреплений связей между ними необходимость в их активном установлении в каждом акте чтения отпадает. Буква как основная единица чтения становится интегративно *триединой*, поскольку в ней оказываются соединенными ее оптический, акустический и артикуляционный образы. Только при этом условии возможно *беглое* чтение и соответственно письмо, когда время на установление ассоциативных отношений между отдельными образами букв не предусмотрено.

Понятно, что такая освоенная буква должна иметь определенное представительство в мозге, и оно есть. Это *угловая извилина*, открытая французским неврологом Жюлем Дежерином еще в 1882 г. [18] и названная центром чтения. Именно в ней соединяются проводящие пути, которые идут из разных областей мозга (рис. 2).



**Рис. 2.** Угловая извилина по Дежерину:  
область интегративного (триединого) образа буквы

По непонятным причинам, знания о значении угловой извилины для овладения «языком букв» не получили широкого распространения и не внедрены в учебные программы и пособия. Между тем практика показывает, что нередко встречаются дети, которые не могут или затрудняются перейти к беглому чтению и письму. Это как раз те дети, у которых наблюдаются незрелые проводниковые связи между затылочной областью оптического буквенного гносиза, областью planum temporale и премоторной (артикуляционной). Успехи, достигаемые в рамках коррекционного обучения таких детей, свидетельствуют о том, что интенсивная стимуляция межзональных связей приводит к положитель-

ным изменениям в овладении чтением и письмом.

Сказанное выше свидетельствует о том, что не у всех детей единство буквы вырабатывается одинаково легко и, следовательно, не у всех детей чтение в требуемые сроки начинает обеспечиваться угловой извилиной. Пока оно продолжает осуществляться за счет межзональных связей, дети, которые зрительно опознают буквы, могут допускать разные ошибки их прочтения, т. е. произнесения (артикуляции). В этих случаях погрешности возникают не только в чтении, но и в письме, которое в период овладения требует активного проговаривания каждой буквы. Если же у детей с дислексией нет дефицита во владении зритель-

ными образами букв, то трудности в обучении чтению можно объяснить только неполноценностью слуховых образов. Представляется, что сказанное выше существенно расширяет понимание причин дислексий и дисграфий у детей. При таком подходе внимание фокусируется на следующих положениях.

- Письменная речь — это особый вид речевой деятельности, предполагающий способность пользоваться специальными средствами, отличными от средств устной речи. Это обуславливает сложную для ребенка задачу перехода с языка звуков на язык букв.

- Письменная речь требует более высокого уровня владения инструментами мышления и языка, чем речь устная.

- Наряду с нарушениями чтения и письма детьми с тем или иным недоразвитием устной речи, встречаются более редкие случаи этих расстройств, называемых специфическими; они выступают на фоне нормативного состояния устной речи и интеллекта.

- Способы коррекционной помощи детям со специфическими дислексиями и дисграфиями в настоящее время в достаточной мере не разработаны.

- Являясь визуальной по своей сути, письменная речь содержит в то же время и слуховую компоненту, поскольку предполагает

способность *озвучивать* буквенные конструкции. Следовательно, «глухота на букву» является не менее значимым препятствием к овладению чтением и письмом, чем «слепота на букву».

### Литература

1. Боскис, Р. М. Об одной из форм акустической агнозии: косноязычие в речи и письме / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. — 2006. — Т. 2. — № 3. — С. 85–92.
2. Визель, Т. Г. На языке букв (письменная речь и ее нарушение) / Т. Г. Визель. — Москва : Линка-Пресс, 2024. — 144 с. — Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь: избранное / Лев Выготский. — Москва : Эксмо, 2025. — 413 с. — Текст : непосредственный.
4. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — Москва : Лабиринт, 1998. — 256 с. — Текст : непосредственный.
5. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с. — Текст : непосредственный.
6. Кок, Е. П. Зрительные агнозии: синдромы расстройств высших зрительных функций при односторонних поражениях височно-затылочной и теменно-затылочной области мозга / Е. П. Кок ; Акад. мед. наук СССР. — Ленинград : Медицина, Ленингр. отд-ние, 1967. — 224 с. — Текст : непосредственный.
7. Корнев, А. Н. Дислексия у детей: природа, механизмы, принципы и методы диагностики и оказания помощи : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : СПбГПМУ, 2023. — 51 с. — Текст : непосредственный.
8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). — 330 с. — Текст : непосредственный.

9. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. — Ростов-на-Дону : Феникс ; Санкт-Петербург : Союз, 2004. — Текст : непосредственный.
10. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 444 с. — Текст : непосредственный.
11. Лuria, A. R. Ocherki psichofiziologii pisma / A. R. Luria ; Akad. ped. nauk RСFСР, Inst. psichologii. — Moscow : Izd-vo Akad. ped. nauk RСFСР, 1950. — 83 с. — Текст : непосредственный.
12. Мнухин, С. С. О врожденной алексии и аграфии / С. С. Мнухин. — Текст : непосредственный // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. — 1934. — Т. 3. — Вып. 2/3. — С. 193–203.
13. Русецкая, М. Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Русецкая М. Н. — Москва, 2003. — Текст : непосредственный.
14. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов. — Москва : ВЛАДОС, 1997. — Текст : непосредственный.
15. Чиркина, Г. В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику «Развитие речи для образовательных учреждений V вида. 1 класс / Г. В. Чиркина. — Москва : АРКТИ, 2010. — 148 с. — Текст : непосредственный.
16. Bishop, D. V. M. Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? / D. V. M. Bishop, D. McDonald, S. Bird, M. Hayiou-Thomas. — Text : unmediated // Child Development. — 2009. — № 80. — P. 593–605.
17. Bishop, D. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? / D. Bishop, M. Snowling. — Text : unmediated // Psychological Bulletin. — 2004. — Vol. 130, Iss. 6. — P. 858–886.
18. Bub, D. Jules Dejerine and His Interpretation of Pure Alexia / D. Bub. — Text : unmediated // Brain and Language. — 1993. — № 45 (4). — P. 531–539.
19. Galaburda, A. M. Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies / A. M. Galaburda, G. F. Sherman, G. D. Rosen, et al. // Annals of Neurology. — 1985. — № 18. — P. 222–233.
20. Kuhl, P. K. Brain Mechanisms in Early Language Acquisition / P. K. Kuhl. — Text : unmediated // Neuron. — 2010, Sept. 9. — Vol. 67, Iss. 5. — P. 713–727.

#### References

- Boskis, R.M., & Levine, R.E. (2006). Ob odnoy iz form akusticheskoy agnozii: kosnoyazychie v rechi i pis'me [On one of the forms of acoustic agnosia: tongue-tied speech and writing]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya*, 2(3), 85–92. (In Russ.)
- Vizel', T.G. (2024). *Na yazyke bukv (pis'mennaya rech' i ee narushenie)* [In the language of letters (written speech and its violation)]. Moscow: Linka-Press, 144 p. (In Russ.)
- Vygotskiy, L.S. (2025). *Myshlenie i rech': izbrannoe* [Thinking and speech: selected]. Moscow: Ehksmo, 413 p. (In Russ.)
- Gorelov, I.N., & Sedov, K.F. (1998). *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics] [Studying manual]. Moscow: Labirint, 256 p. (In Russ.)
- Zhinkin, N.I. (1958). *Mekhanizmy rechi* [Speech mechanisms]. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 370 p. (In Russ.)
- Kok, E.P. (1967). *Zritel'nye agnozii: sindromy rasstroystv vysshikh zritel'nykh funktsiy pri odnostoronnikh porazheniyakh visochno-zatyochnoy i temenno-zatyochnoy oblasti mozga* [Visual agnosia: syndromes of disorders of higher visual functions in unilateral lesions of the temporo-occipital and parietal-occipital regions of the brain]. Leningrad: Meditsina, Leningr. otd-nie, 224 p. (In Russ.)
- Kornev, A.N. (2023). *Disleksiya u detey: priroda, mekanizmy, printsipy i metody diagnostiki i okazaniya pomoshchi* [Dyslexia in children: nature, mechanisms, principles]

- and methods of diagnosis and assistance] [Studying and method. manual]. St. Petersburg: SPbGPMU, 51 p. (In Russ.)
8. Kornev, A.N. (2003). *Narusheniya chteniya i pis'ma u detey* [Reading and writing disorders in children]. St. Petersburg: Rech' (GPP Pech. Dvor), 330 p. (In Russ.)
  9. Lalaeva, R.I., & Venediktova, L.V. (2004). *Narushenie chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov. Diagnostika i korrektiya* [Reading and writing disorders in primary school children. Diagnostics and correction]. Rostov on Don: Feniks; St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.)
  10. Leont'ev, A.A. (2001). *Yazyk i rechevaya deyatelnost' v obshchey i pedagogicheskoy psichologii: izbr. psikhol. tr.* [Language and speech activity in general and educational psychology]. Moscow: Mosk. psichol.-sots. un-t, Voronezh: MODEHK, 444 p. (In Russ.)
  11. Luriya, A.R. (1950). *Ocherki psichofiziologii pis'ma* [Essays on the psychophysiology of writing] (Acad. of ped. sciences of the RSFSR, Institute of Psychology). Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 83 p. (In Russ.)
  12. Mnukhin, S.S. (1934). O vrozhdennoy aleksii i agrafii [On congenital alexia and agraphia]. *Sovetskaya nevropatologiya, psichiatriya i psikhogigiena*, 3(2/3), 193–203. (In Russ.)
  13. Rusetskaya, M.N. (2003). *Vzaimosvyaz' disleksi s narusheniyami ustnoy rechi i zritel'nykh funktsiy u mladshikh shkol'nikov* [The relationship between dyslexia and oral speech and visual impairments in primary school students] [diss. ... of Candidate of Ped. Sciences]. Moscow. (In Russ.)
  14. Sadovnikova, I.N. (1997). *Narusheniya pis'mennoy rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkol'nikov: kniga dlya logopedov* [Written speech impairments and their overcoming in primary school students: a book for speech therapists]. Moscow: VLADOS. (In Russ.)
  15. Chirkina, G.V. (2010). *Metodicheskoe posobie dlya uchitelya-logopeda k uchebniku "Razvitiye rechi" dlya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy V vida. 1 klass* [Methodological manual for a speech therapist to the textbook "Speech Development" for educational institutions of the 5th type. 1st grade]. Moscow: ARKTI, 148 p. (In Russ.)
  16. Bishop, D.V.M., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou-Thomas, M. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, 80, 593–605.
  17. Bishop, D., & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
  18. Bub, D. (1993). Jules Dejerine and His Interpretation of Pure Alexia. *Brain and Language*, 45(4), 531–539.
  19. Galaburda, A.M., Sherman, G.F., Rosen, G.D., et al. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222–233.
  20. Kuhl, P. K. (2010, Sept. 9). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727.

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 376.42-053.465"00./07"5

ББК 4456.091

ГРНТИ 14.29.23

Код ВАК 5.8.3

Наталья Юрьевна Григоренко<sup>1,2✉</sup>

Юлия Анатольевна Афанасьева<sup>1,3✉</sup>

Любовь Викторовна Кебурия<sup>4✉</sup>

Natal'ya Yu. Grigorenko<sup>1,2✉</sup>

Yuliya A. Afanas'eva<sup>1,3✉</sup>

Lyubov' V. Keburiya<sup>4✉</sup>

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ  
В ФОРМИРОВАНИИ  
КОММУНИКАТИВНЫХ  
И ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**THE USE OF CORRECTIVE  
RHYTHMICS  
IN THE FORMATION  
OF COMMUNICATIVE  
AND MOTOR SKILLS  
IN PRESCHOOLERS  
WITH DISORDERS  
OF PSYCHOLOGICAL  
DEVELOPMENT**

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

<sup>2</sup> grigorenko@mgpu.ru, SPIN-код: 9868-9014

<sup>3</sup> afanasiyeva@mgpu.ru, SPIN-код: 7049-1389

<sup>4</sup> Школа № 1492, Москва, Россия, keburiyalv@mgpu.ru

<sup>1</sup> Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

<sup>2</sup> grigorenko@mgpu.ru, SPIN-код: 9868-9014

<sup>3</sup> afanasiyeva@mgpu.ru, SPIN-код: 7049-1389

<sup>4</sup> School No 1492, Moscow, Russia, keburiyalv@mgpu.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению эффективности программы коррекционной ритмики в развитии коммуникативных (вербальных и невербальных) и двигательных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). В эксперименте приняли участие 87 детей: 67 дошкольников с ЗПР в возрасте 5–6 лет и 20 детей с нормотипичным развитием. На начальном этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, который выявил у детей с ЗПР значительные нарушения в коммуникативной и двигательной сферах. В частности, у них преобладала

**Abstract.** The article presents the results of a study devoted to the observation of the effectiveness of a corrective rhythmics program in developing communicative (verbal and nonverbal) and motor skills in older preschoolers with disorders of psychological development (DPD). The experiment involved 87 children: 67 preschoolers with DPD aged 5–6 years and 20 children with typical development. At the initial stage of the study, an ascertaining experiment was conducted, which revealed significant problems in the communicative and motor spheres in children with DPD. In particular, they had a predominantly situational activity-based form of communication with insufficient develop-

ситуативно-деловая форма общения при недостаточном развитии внеситуативно-личностной, отмечались сниженная мотивация к речевому общению, трудности в тонкой моторике, координации движений и артикуляционной моторике. Для коррекции выявленных нарушений была разработана и апробирована модульная программа коррекционной ритмики, состоящая из трех этапов. Первый модуль, «Ритм в движении и музыке», был направлен на развитие базовых двигательных навыков и чувства ритма. Второй модуль, «Ритм в речи, движении и музыке», интегрировал речевые упражнения с двигательной и музыкальной активностью. Третий модуль, «Ритм в движении, танце, музыке и речи», включал более сложные творческие формы деятельности, такие как танцы и музыкальные игры. Результаты контрольного эксперимента показали значительную положительную динамику. Программа продемонстрировала ряд ключевых преимуществ, включая комплексное воздействие на двигательные, речевые и коммуникативные навыки, интеграцию лексических тем в упражнения, использование классической музыки для расширения культурного кругозора, а также активное вовлечение родителей и педагогов в процесс коррекции. Авторы делают вывод о высокой эффективности коррекционной ритмики в работе с дошкольниками с ЗПР, особенно в развитии речеязыковых навыков и тонкой моторики. Результаты исследования имеют важное практическое значение для коррекционной педагогики и обосновывают необходимость внедрения подобных программ в дошкольные образовательные учреждения.

ment of extra-situational-personal communication, reduced motivation for speech communication, difficulties in fine motor skills, coordination of movements and articulatory motor skills. To correct the diagnosed impairments, a modular corrective rhythms program was developed and tested, consisting of three stages. The first module, "Rhythm in Movement and Music", was aimed to develop basic motor skills and a sense of rhythm. The second module, "Rhythm in Speech, Movement and Music", integrated speech exercises with motor and musical activity. The third module, "Rhythm in Movement, Dance, Music and Speech", included more complex creative forms of activity, such as dancing and musical games. The results of the control experiment showed significant positive dynamics. The program demonstrated a number of key advantages, including a complex impact on motor, speech and communication skills, integration of lexical topics into exercises, use of classical music to expand cultural horizons, as well as active involvement of parents and teachers in the rehabilitation process. The authors conclude that corrective rhythms exercises are highly effective in working with preschoolers with DPD, especially in the development of speech and language skills and fine motor skills. The results of the study are of great practical importance for special pedagogy and substantiate the need to introduce such programs in preschool education institutions.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, коррекционная ритмика, коммуникативные навыки, двигательные навыки, коррекционно-развивающая работа, дошкольные образовательные учреждения.

**Информация об авторах:** Григоренко Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет, адрес: 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова, д. 8, корп. 2, email: grigorenko@mgpu.ru.

Афанасьева Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, адрес: 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова, д. 8, корп. 2, email: afanasievaja@mgpu.ru.

Кебурия Любовь Викторовна, учитель-логопед, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1492», адрес: 117041, г. Москва, ул. Адмирала Лазарева, д. 62, корп. 2, email: keburiyalv@mgpu.ru.

**Для цитирования:** Григоренко, Ю. А. Использование коррекционной ритмики в формировании коммуникативных и двигательных навыков у дошкольников с задержкой психического развития / Н. Ю. Григоренко, Ю. А. Афанасьева, Л. В. Кебурия. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 45-62.

Проблема формирования коммуникативных и двигательных навыков у дошкольников с за-

**Keywords:** older preschoolers, DPD, disorders of psychological development, children with disorders of psychological development, corrective rhythmicics, communicative skills, motor skills, rehabilitation-educational work, preschool education institutions.

**Author's information:** Grigorenko Natal'ya Yur'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Afanas'eva Yuliya Anatol'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Keburiya Lyubov' Viktorovna, Teacher-Logopedist, School No. 1492, Moscow, Russia.

**For citation:** Grigorenko, N. Yu., Afanasyeva, Yu. A., Keburiya, L. V. (2025). The Use of Corrective Rhythmicics in the Formation of Communicative and Motor Skills in Preschoolers with Disorders of Psychological Development. *Special Education*, 2(78), pp. 45-62. (In Russ.)

держкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее актуальных в современной кор-

рекционной педагогике. Как отмечают исследователи, у данной категории детей наблюдаются специфические нарушения в развитии общения и моторики, обусловленные дефицитарностью познавательной и эмоционально-волевой сфер [15, с. 145; 18, с. 45]. В этой связи поиск эффективных методов коррекции приобретает особую значимость. Одним из перспективных направлений является коррекционная ритмика, которая позволяет комплексно воздействовать на коммуникативные и двигательные дефициты [19, с. 112; 20, с. 32; 21, с. 52].

### **Теоретические предпосылки коррекционной ритмики**

Коррекционная ритмика как педагогическая технология имеет глубокие исторические корни. Ее методологические основы были заложены Эмилем Жак-Далькрозом, который разработал систему «ритмического воспитания», основанную на взаимосвязи музыки и движения [12, с. 23]. В России идеи Жак-Далькроза получили развитие в работах Н. А. Александровой и В. А. Гринер, адаптировавших методику для коррекционной работы с детьми с различными нарушениями развития [1, с. 45; 11, с. 32]. Современные исследования подчеркивают значимость интеграции двигательных и коммуникативных методов в обучении детей с интел-

лектуальными нарушениями, включая задержку психического развития (Б. А. Архипов и Ю. А. Афанасьева [17, с. 20]). Их коммуникативное общение требует ранней диагностики, стимуляции и целенаправленного формирования (И. Д. Коненкова [13, с. 24], Л. М. Шипицына [22, с. 43; 23, с. 105]). Чем раньше начинается такая работа, тем выше результаты развития двигательных и коммуникативных компонентов у детей, очень многое возможно изменить в раннем возрасте (Н. Ю. Григоренко [8, с. 133; 9, с. 56]). В раннем детстве следует очень внимательно относиться к подбору групповых форм работы с детьми с отклонениями в развитии, поэтому введение речедвигательных занятий в малых группах с детьми 2–3-го года жизни дает высокие результаты (в соответствии с исследованиями Н. Ю. Григоренко и Л. Б. Астаховой [10, с. 45]).

Современное понимание коррекционной ритмики базируется на нескольких ключевых принципах:

- 1) принцип комплексности, предполагающий одновременное воздействие на двигательную, эмоциональную и когнитивную сферы (Г. Р. Шашкина [19, с. 28]);
- 2) принцип полисенсорности, направленный на воздействование различных анализаторных систем (Г. А. Волкова [7, с. 83]);
- 3) принцип онтогенетической

последовательности, требующий учета закономерностей нормального развития (М. И. Лисина [15, с. 134]; Р. С. Немов [16, с. 68]);

4) принцип эмоциональной насыщенности, предусматривающий использование игровых форм и положительной мотивации (Д. Б. Эльконин [20, с. 92]).

### **Особенности коммуникативного развития дошкольников с ЗПР**

Исследования показывают, что у детей с ЗПР наблюдаются специфические нарушения в формировании коммуникативных навыков. Как отмечает М. И. Лисина, у данной категории детей часто сохраняется ведущая роль ситуативно-деловой формы общения, в то время как внеситуативно-личностная форма развита недостаточно [15, с. 145]. Это проявляется в преобладании невербальных средств общения (жестов, мимики, интонированных вокализаций) над речевыми [4, с. 68; 9, с. 115; 23, с. 92]. Анализ контингента детей с интеллектуальными нарушениями подтверждает, что такие дети испытывают значительные трудности в социальной адаптации, что требует применения комплексных коррекционных программ, включающих коррекционную ритмику (Ю. А. Афанасьева, И. М. Яковleva [2, с. 22]).

Важным аспектом является

также недостаточная сформированность мотивации к речевому общению. По данным Р. Д. Тригер, дети с ЗПР испытывают значительные трудности при установлении социальных контактов, что связано с ограниченностью представлений об окружающем мире и недостаточностью саморегуляции [18, с. 45].

### **Двигательные нарушения у дошкольников с ЗПР**

Моторная сфера детей с ЗПР характеризуется системными нарушениями, затрагивающими различные уровни организации движений. Как подчеркивает Н. А. Бернштейн, нарушения на любом уровне двигательной системы могут привести к дефицитам координации, точности и плавности движений [3, с. 87]. Исследования Г. А. Волковой [7, с. 104] и Т. А. Власовой [6, с. 62] подтверждают, что у детей с ЗПР особенно выражены трудности в выполнении тонких дифференцированных движений, что проявляется в артикуляционной и тонкой ручной моторике.

### **Методика применения коррекционной ритмики**

Современная коррекционная ритмика включает три основных компонента:

1) музыкально-двигательный, направленный на развитие общей моторики и координации [7, с. 91];

2) двигательно-речевой, сочетающий движения с речевым сопровождением [19, с. 42];

3) музыкально-речевой, предполагающий соединение речевых упражнений с музыкальным сопровождением [7, с. 105].

Эффективность коррекционной ритмики подтверждается многочисленными исследованиями. По данным Г. Р. Шашкиной, систематические занятия способствуют:

- улучшению показателей моторики (на 35–40 %) [19, с. 67];
- развитию слухового внимания (у 68 % детей) [19, с. 71];
- активизации речевой деятельности (у 55 % детей) [19, с. 75];
- нормализации эмоционально-волевой сферы [19, с. 82].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о высокой эффективности коррекционной ритмики в работе с дошкольниками с ЗПР. Данный метод обеспечивает комплексное воздействие на коммуникативные и двигательные навыки, способствуя их гармоничному развитию. Однако успешность коррекционной работы во многом зависит от учета индивидуальных особенностей детей и системного подхода к организации занятий (Н. М. Борзинец [5, с. 45]; Г. Р. Шашкина [19, с. 98]).

## **Материалы и методы**

Экспериментальное исследо-

вание проводилось в течение трех лет на базе четырех дошкольных отделений ГБОУ г. Москвы «Школа № 1492». В исследовании участвовали 87 детей: 67 дошкольников с ЗПР (5–6 лет) и 20 детей того же возраста с нормотипичным развитием (контрольная группа). Формирующий эксперимент проведен с 67 детьми с ЗПР.

### **Методы исследования**

Применен комплексный подход, включающий констатирующий эксперимент (оценка коммуникативных и двигательных навыков), формирующий эксперимент (реализация программы коррекционно-ритмических занятий), контрольный эксперимент (проверка эффективности программы).

### **Диагностические инструменты**

Для проведения констатирующего эксперимента была разработана диагностическая схема, основанная на методических разработках ведущих специалистов в области коррекционной педагогики и психологии. При оценке коммуникативных навыков (как невербальных, так и вербальных) использовались методики О. А. Безруковой, Т. Н. Волковской, Н. Ю. Григоренко, И. Д. Коненковой, Р. И. Лалевой, М. И. Лисиной, Е. А. Стребелевой, Г. В. Чиркиной и С. Г. Шевченко. Для диагностики моторных навыков (общей, тонкой и артикуляционной моторики) применялись методики Н. И. Озерецкого, а так-

же его последователей — Л. И. Беляковой, Г. А. Волковой и В. П. Дудьева.

## Результаты

Целью констатирующего эксперимента явилось определение уровня развития коммуникативной деятельности (коммуникативных и речеязыковых возможностей), а также моторных навыков (артикуляционной и тонкой ручной моторики) детей старшего дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития.

Задачи исследования:

- изучить особенности мотивации к общению, ведущей формы общения, способности к проявлению инициативы в общении у старших дошкольников (нормотипичных и с ЗПР);
- изучить особенности принятия, понимания и использования в коммуникации невербальных средств общения (визуального контакта, тактильных контактов, жестов, мимических выражений, невербальных фонационных средств и их соотношения с вербализациями у каждого ребенка) у детей, задействованных в экспериментальном исследовании;
- изучить состояние импресивной речи (понимания детьми обращенной к ним речи взрослого, фонематического слуха) и особенностей экспрессивной речи (лексических, грамматических навыков, способности к фразовому и связному высказыванию, компо-

нентов произносительной стороны речи — голосовых возможностей, интонационных средств, речевого дыхания и звукопроизношения) у старших дошкольников (нормотипичных и с ЗПР);

– изучить особенности общей моторики, функциональных возможностей артикуляционных органов, а также кистей и пальцев рук у детей, вошедших в эксперимент.

Базой констатирующего эксперимента стали дошкольные отделения № 4, № 5, № 6 государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1492».

В ходе констатирующего эксперимента были обследованы 87 детей (в возрасте от 5 лет 6 месяцев до 5 лет 10 месяцев): 67 дошкольников с ЗПР и 20 детей с нормотипичным развитием.

Диагностика проводилась с использованием методов педагогического эксперимента, наблюдения, беседы, анамnestического анализа, а также количественной и качественной оценки данных.

Результаты исследования показали, что у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдаются значительные различия в развитии коммуникативных и двигательных навыков по сравнению с их нормотипичными сверстниками.

Результаты изучения двигательных возможностей показали,

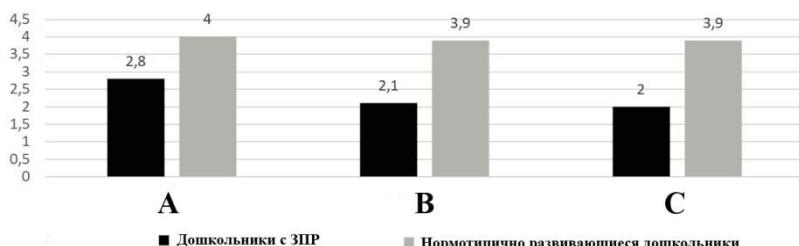
что у детей с ЗПР наблюдаются значительные различия в развитии моторной сферы по сравнению с нормотипичными детьми. Так, у детей с ЗПР отмечается нерезко выраженное снижение общей моторики (средний балл — 2,8), тогда как функциональные возможности кистей и пальцев рук (2,1 балла), а также мимическая и артикуляционная моторика (2,0 балла) демонстрируют умеренно выраженные нарушения (рис. 1).

Наибольшие трудности у детей с ЗПР возникали при выполнении проб, требующих сохранения равновесия, координации движений, а также при воспроизведении ритмических комбинаций. У 59 % детей с ЗПР преобладали правосторонние латеральные предпочтения, у 23 % отмечались скрытые проявления левшества, а у 18 % — левосторонние предпочтения. В то же время у нормотипичных детей ведущего

левшества не наблюдалось, лишь у 20 % были выявлены отдельные признаки скрытого левшества.

Исследование коммуникативных возможностей выявило, что у детей с ЗПР нерезко выраженное снижение способности к общению в целом (средний балл — 2,7) сопровождается задержкой в формировании ведущих форм общения (рис. 2).

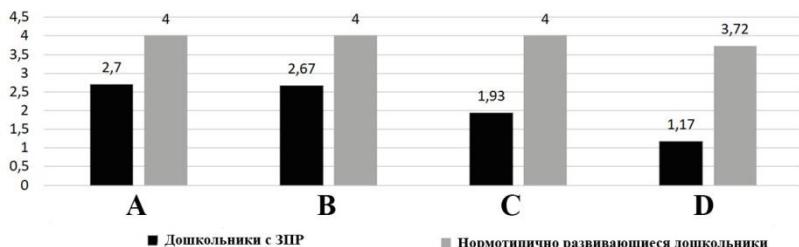
У большинства детей (91 %) преобладала ситуативно-деловая форма общения, тогда как вне ситуативно-личностная форма, характерная для нормотипичных сверстников, отсутствовала. Мотивация к речевому общению была незначительно снижена у 73 % детей с ЗПР и умеренно снижена у 27 %. Дети с ЗПР демонстрировали пассивность в коммуникативных ситуациях, недостаточную инициативу и затруднения в поддержании диалога.



**Рис. 1.** Результаты диагностики двигательных возможностей у старших дошкольников с ЗПР и их нормотипично развивающихся сверстников (в баллах, среднее значение)

Прим. Диаграмма показывает количественные результаты исследований

у детей: А — общей моторики и двигательной координации; В — функциональных возможностей кистей и пальцев рук; С — мимической и артикуляционной моторики.



**Рис. 2.** Результаты диагностики коммуникативных возможностей у дошкольников с ЗПР и их нормотипично развивающихся сверстников (среднее в баллах)

*Прим.* Диаграмма показывает количественные результаты исследования: А — способности к общению (в целом); В — сформированности невербальных коммуникативных средств; С — сформированности речеязыковых средств; Д — темпо-ритмических возможностей.

Особенности невербальной коммуникации у детей с ЗПР включали ограниченное использование жестов, мимических выражений и тактильных контактов, что свидетельствовало о недостаточности невербальных средств общения. В то же время у нормотипичных детей невербальная коммуникация была развита в соответствии с возрастными нормами.

Речеязыковые возможности детей с ЗПР также оказались снижены: отмечались трудности в понимании обращенной речи, ограниченный лексический запас, нарушения грамматического строя и звукопроизношения. Умеренно выраженные нарушения речеязыковых навыков были выявлены у 64 % детей с ЗПР, тогда как у их

нормотипичных сверстников речевое развитие соответствовало возрастным показателям.

На основе полученных данных дети с ЗПР были условно разделены на 4 подгруппы.

1-я подгруппа (9 %) — дети с нерезко выраженным нарушением коммуникативных и двигательных навыков.

2-я подгруппа (27 %) — дети с нерезко выраженным нарушением двигательных и коммуникативных навыков и умеренно выраженным снижением речеязыковых возможностей.

3-я подгруппа (55 %) — дети с разновариативными нарушениями, где на первый план выходила умеренно выраженная недостаточность тонкой моторики и ре-

чеязыковых навыков.

4-я подгруппа (9 %) — дети с умеренно выраженным нарушениями всех коммуникативных и двигательных компонентов.

Таким образом, результаты исследования подтвердили наличие специфических дефицитов в коммуникативной и двигательной сферах у старших дошкольников с ЗПР, что требует разработки индивидуально-дифференцированных коррекционных программ, включающих средства коррекционной ритмики для преодоления выявленных нарушений. Полученные данные подчеркивают необходимость комплексного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР, направленного на развитие как невербальных, так и речеязыковых компонентов коммуникации, а также совершенствование двигательных навыков.

С целью развития коммуникативных и двигательных навыков у детей с ЗПР была разработана система коррекционно-ритмических занятий. Основные задачи включали:

1. Развитие коммуникативных навыков, таких как мотивация к общению, понимание и использование невербальных средств, а также формирование речеязыковых навыков.

2. Формирование темпо-ритмического восприятия и способности

чувствовать ритм в движении, речи и музыке.

3. Совершенствование двигательных навыков, включая общую моторику, функциональные возможности кистей и пальцев рук, мимическую и артикуляционную моторику.

В апробации предложенной системы коррекционно-ритмических занятий участвовали 67 детей с ЗПР в возрасте 5–6 лет, разделенные на две подгруппы с учетом уровня развития двигательной и коммуникативной сфер. Первая подгруппа (25 детей) включала детей с нерезко выраженным нарушениями, вторая (42 ребенка) — с более выраженными дефицитами.

Программа коррекционно-ритмических занятий была разработана с учетом онтогенетического, системного, деятельностного, индивидуально-дифференцированного и культурологического подходов. Она состояла из трех модулей.

#### *1. Ритм в движении и музыке.*

Ключевая задача: развитие базовых двигательных навыков и чувства ритма.

Основное содержание:

- Освоение основных движений (ходьба, бег, прыжки) в сочетании с музыкальным ритмом.

- Развитие чувства темпа и ритма через реакции на изменения в музыке (быстро/медленно).

- Простые ритмические упражнения: отхлопывание, оттопыивание заданных ритмов.

- Подвижные игры с музыкальным сопровождением («День-ночь», «Зоопарк»).

Примеры занятий: «Учимся ритмично шагать», «Попрыгунчики», перестроения под музыку.

### *2. Ритм в речи, движении и музыке.*

Ключевая задача: интеграция речи с двигательной и музыкальной активностью.

- Введение лексических тем (овощи, транспорт, животные) в упражнения.

● Развитие речевой сферы: фонетическая ритмика (звуки), речевое дыхание, грамматика.

● Упражнения на координацию речи с движениями под музыку.

● Использование предметов (мячи, флагшки) для развития мелкой моторики.

Примеры занятий: тематические игры («Собираем урожай», «Правила ПДД»), стихи с движениями, дифференциация звуков.

3. Ритм в движении, танце, музыке и речи. Включал более сложные формы активности, такие как танцевальные элементы и музыкальные игры.

Ключевая задача: синтез навыков через творческие и сложные формы.

● Разучивание танцевальных элементов (вальс, кадриль, народные танцы).

● Музыкальные игры с инструментами (бубны, колокольчики).

- Импровизация и пантомима («Веселые ребята», «Вальс цветов»).

● Комплексная дифференциация звуков, интонационная выразительность.

Примеры занятий: танцы под классическую музыку, инсценировки сказок («Репка»), ритмические игры с речевым сопровождением.

### *Методика проведения занятий*

Занятия проводились два раза в неделю по 30 минут и включали три структурных компонента: 1) вступительная часть (5–7 минут) — коммуникативные игры-приветствия, разминка под музыкальное сопровождение; 2) основная часть (20–25 минут) — упражнения на развитие моторики, координации, дыхания, фонетической ритмики, а также подвижные игры с речевым и музыкальным сопровождением; 3) заключительная часть (2–5 минут) — релаксационные упражнения и подведение итогов.

Для дифференцированного подхода использовались упрощенные задания и дозированная помощь для детей второй подгруппы, а также частые повторения пройденного материала для закрепления навыков.

Предлагаемая программа обладает рядом принципиальных отличий и преимуществ, обусловленных ее научной обоснованностью, структурной целост-

ностью и практико-ориентированным подходом. Ключевые инновационные аспекты:

*1. Комплексная интеграция образовательных областей.* В отличие от традиционных программ, фокусирующихся на изолированном развитии моторики или речи, данная модель реализует синтез 4 компонентов: движения, музыки, речи и коммуникации. Каждое занятие одновременно воздействует на двигательные координации, ритмическое восприятие, речевые функции (фонетика, лексика, грамматика, дыхание) и коммуникативные навыки, что соответствует системному и деятельностному подходам.

*2. Модульная структура с постепенным усложнением.* Программа реализует четкую онтогенетическую логику через три взаимосвязанных модуля. Модуль 1: базовый ритм (движение + музыка). Модуль 2: интеграция речи (движение + музыка + речь). Модуль 3: сложная интеграция (движение + танец + музыка + речь). Эта поэтапность обеспечивает формирование навыков «от простого к сложному», учитывая зону ближайшего развития детей с ЗПР, что редко представлено в столь структурированном виде в аналогах.

*3. Глубокие лексико-тематические связи.* Особенность программы заключается в интеграции лексических тем (овощи, фрукты,

транспорт, семья и т. д.) в двигательную и музыкально-ритмическую активность начиная со второго модуля. Упражнения не просто сопровождаются речью, а содержательно базируются на актуальной лексике и грамматических конструкциях, закрепляя их через движение и ритм (например, прыжки под счет при изучении числительных, пантомима «сбор урожая» при теме «Овощи/фрукты»). Это создает естественный контекст для развития речи.

*4. Дифференциация на основе диагностики.* Программа предусматривает не просто деление на группы, а научно обоснованное комплектование подгрупп (1-я — дети с менее выраженными нарушениями, 2-я — с более выраженными дефицитами) с индивидуальной стратегией для каждой. Для 2-й подгруппы: упрощение содержания и инструкций, дозированная помощь педагога, циклическое возвращение к прошедшему материалу для закрепления и создания ситуации успеха. Это не просто снижение сложности, а целенаправленная адаптация траектории обучения под специфические потребности.

*5. Культурологический компонент.* В отличие от многих программ, ограничивающихся детскими песенками, данная методика включает классические музыкальные произведения (Бетховен, Моцарт, Бах, Вивальди, Чай-

ковский), адаптированные для восприятия дошкольниками. Это не только развивает музыкальный вкус, но и расширяет культурный кругозор, обогащает эмоциональную сферу детей с ЗПР.

6. *Методическая проработанность и практическая база.* Программа разработана совместно учеными (канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Григоренко, канд. пед. наук, доц. Ю. А. Афанасьева) и практикующим логопедом (Л. В. Кебурия), что обеспечивает баланс научной обоснованности и практической применимости. Она прошла апробацию на реальной базе (ГБОУ «Школа № 1492» г. Москвы) в течение 6 месяцев (40 занятий), подтвердив свою реализуемость и эффективность.

7. *Система работы со всеми участниками образовательного процесса.* Программа выходит за рамки групповых занятий, создавая единое коррекционно-развивающее пространство, что обеспечивается следующими особенностями.

- Интеграция в работу специалистов. Приемы коррекционной ритмики включаются в индивидуальные занятия логопеда и дефектолога.

- Комплексная работа с родителями. Проведены не только консультации, но и обучающий вебинар с практическими рекомендациями по использованию коррекционной ритмики дома

(утренняя гимнастика, физкультминутки, игры), а также представлен перечень игр с инструкциями. Это обеспечивает перенос навыков в повседневную жизнь и повышает компетентность семьи.

- Вовлечение воспитателей. Закрепление материала через утреннюю гимнастику, физкультминутки, прогулки.

8. *Широкий арсенал методов и форм.* Программа использует диверсифицированный набор методов (практические, наглядные, словесные) и форм работы (подгрупповые занятия, индивидуальная работа со специалистами, домашние задания, консультации, вебинары), обеспечивая вариативность и учет разных каналов восприятия детей с ЗПР.

Представленная программа коррекционной ритмики является не просто набором упражнений, а целостной, научно обоснованной и практико-ориентированной методической системой. Ее ключевые преимущества перед аналогами — глубокая интеграция речевого и двигательного развития через лексико-тематическую связь, четкая модульность с поступательным усложнением, научно обоснованная дифференциация и индивидуализация, активное включение культурологического компонента, а также создание системы взаимодействия всех участников коррекционного процесса (специалисты, воспита-

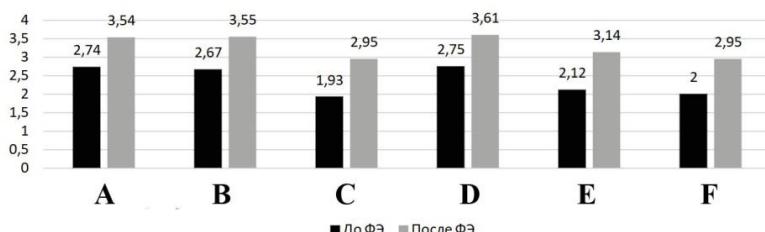
тели, родители). Эта комплексность не только обеспечивает развитие конкретных коммуникативных и двигательных навыков, но и способствует социализации, эмоциональному благополучию и общему развитию дошкольников с ЗПР, формируя устойчивые результаты.

Проведенное исследование демонстрирует значительную эффективность программы коррекционной ритмики в развитии ключевых компетенций у дошкольников с задержкой психического развития. Контрольный эксперимент, проведившийся с детьми с ЗПР в течении 2022–2025 гг. с участием 67 детей, выявил устойчивую положительную динамику по всем изучаемым параметрам.

В сфере коммуникативного развития зафиксирован существенный прогресс: средний показатель общей способности к общению

помогло повысился на 29,2 % (с 2,74 до 3,54 балла), невербальной коммуникации — на 33 % (с 2,67 до 3,55 балла), а наиболее значительный рост отмечен в речеязыковой коммуникации — 52,8 % (с 1,93 до 2,95 балла). Особенно показателен прогресс у детей с исходно низкими показателями, где отдельные случаи демонстрируют улучшение на 40–45 % по базовым коммуникативным навыкам (рис. 3).

В двигательной сфере результаты оказались не менее впечатляющими: общая моторика улучшилась на 31,3 % (с 2,75 до 3,61 балла), тонкая ручная моторика — на 48,1 % (с 2,12 до 3,14 балла), а мимическая и артикуляционная моторика — на 47,5 % (с 2,0 до 2,95 балла). Наибольшие индивидуальные достижения отмечались в артикуляционной моторике, где у некоторых испытуемых прогресс достигал 87,5 %.



**Рис. 3. Динамика в формировании коммуникативных и двигательных навыков у дошкольников с ЗПР до и после формирующего эксперимента (результаты контрольного эксперимента)**

*Прим.* Параметры: А — общая способность к общению; В — невербальная коммуникация; С — речеязыковая коммуникация; Д — общая моторика; Е — тонкая ручная моторика; F — мимическая и артикуляционная.

Дифференцированный анализ результатов по подгруппам показал, что дети с более выраженными нарушениями демонстрировали средний прирост показателей на 1,2 балла (35–50 %), в то время как группа с умеренными нарушениями (8 человек) — на 1,5 балла (40–60 %). Примечательно, что даже у детей с сопутствующими расстройствами аутистического спектра отмечались положительные изменения, преимущественно в сфере невербальной коммуникации.

Полученные данные убедительно свидетельствуют, что разработанная программа коррекционной ритмики, основанная на интеграции двигательных, музыкальных и речевых компонентов, является высокоэффективным средством развития ключевых навыков у дошкольников с ЗПР. Наиболее значимые результаты достигнуты в развитии речеязыковых навыков и тонкой моторики, что подтверждает выдвинутую гипотезу о синергетическом эффекте комбинированного воздействия на коммуникативную и двигательную сферы.

Результаты исследования имеют важное практическое значение для системы коррекционного образования, демонстрируя необходимость внедрения подобных программ в практику работы с детьми с ЗПР. Особое внимание следует уделить разработке адаптиро-

ванных методик для детей с сочетанными нарушениями, включая расстройства аутистического спектра. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать изучение долгосрочных эффектов применения коррекционной ритмики и ее влияния на школьную адаптацию детей с ЗПР.

## Выводы

1. Экспериментально подтверждена высокая эффективность коррекционной ритмики в развитии коммуникативных и двигательных навыков у дошкольников с ЗПР.
2. У старших дошкольников с ЗПР выявлен специфический профиль нарушений: преобладание ситуативно-деловой формы общения и системные трудности в тонкой моторике.

3. Наибольшая эффективность программы отмечена в развитии речеязыковых навыков (+52,8 %) и тонкой ручной моторики (+48,1 %).

4. Ключевыми факторами эффективности программы являются модульный принцип с постепенным усложнением, интеграция двигательных, музыкальных и речевых компонентов и дифференцированный подход.

5. Результаты обосновывают необходимость внедрения программы в практику дошкольных образовательных учреждений.

## Литература

1. Александрова, Н. А. Ритмическое воспитание в России / Н. А. Александрова. — Москва : Просвещение, 1985. — 145 с. — Текст : непосредственный.
2. Афанасьева, Ю. А. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Ю. А. Афанасьева, И. М. Яковleva. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2014. — № 1 (59). — С. 19–24. — EDN UATXTH.
3. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. — Москва : Медицина, 1947. — 254 с. — Текст : непосредственный.
4. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии / Д. И. Бойков. — Санкт-Петербург : Каро, 2005. — 288 с. — Текст : непосредственный.
5. Борозинец, Н. М. Логопедия: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учеб. пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, М. В. Колокольникова. — Ставрополь : СКФУ, 2016. — 204 с. — Текст : непосредственный.
6. Власова, Т. А. Фонетическая ритмика / Т. А. Власова, А. Н. Пфаффенродт. — Москва : Владос, 1996. — 240 с. — Текст : непосредственный.
7. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. — Москва : Владос, 2003. — 268 с. — Текст : непосредственный.
8. Григоренко, Н. Ю. Вариативная организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе междисциплинарного подхода / Н. Ю. Григоренко. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 11. — С. 132–138.
9. Григоренко, Н. Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием : моногр. / Н. Ю. Григоренко ; под ред. Ю. Е. Вятлевой. — Москва : Логомаг, 2020. — 336 с. — Текст : непосредственный.
10. Григоренко, Н. Ю. Возможности использования групповых форм в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии на базе ДОУ / Н. Ю. Григоренко, Л. Б. Астахова. — Текст : непосредственный // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / составители: О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, Е. В. Ушакова. — [Б. м.: б. и.], 2013. — С. 42–47.
11. Гринер, В. А. Лечебная ритмика / В. А. Гринер. — Москва : Медицина, 1966. — 98 с. — Текст : непосредственный.
12. Жак-Далькроз, Э. Ритм как фактор воспитания / Э. Жак-Далькроз. — Санкт-Петербург : Лань, 2001. — 112 с. — Текст : непосредственный.
13. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР / И. Д. Коненкова. — Москва : Гном и Д, 2005. — 80 с. — Текст : непосредственный.
14. Лебединская, К. С. Задержка психического развития у детей / К. С. Лебединская. — Москва : Медицина, 1982. — 184 с. — Текст : непосредственный.
15. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 320 с. — Текст : непосредственный.
16. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. — Москва : Владос, 2003. — 608 с. — Текст : непосредственный.
17. Педагогические технологии обучения детей с нарушением интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие / Б. А. Архипов, Ю. А. Афанасьева, А. А. Бельтюкова [и др.]. — Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. — 305 с. — ISBN 978-5-906202-01-7. — EDN VSPRCL. — Текст : непосредственный.
18. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с ЗПР / Р. Д. Тригер. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 192 с. — Текст : непосредственный.
19. Шашкина, Г. Р. Коррекционная ритмика в работе с детьми с ОВЗ / Г. Р. Шашкина. — Москва : Национальный книж-

- ный центр, 2018. — 144 с. — Текст : непосредственный.
20. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для академического бакалавриата / Г. Р. Шашкина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2019 — 215 с. — Текст : непосредственный.
21. Шашкина, Г. Р. Речевая ритмика для дошкольников с РСД / Г. Р. Шашкина. — Москва : Академия, 2005. — 192 с. — Текст : непосредственный.
22. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей с нарушениями развития / Л. М. Шипицына. — Санкт-Петербург : Речь, 2009. — 208 с. — Текст : непосредственный.
23. Шипицына, Л. М. Коммуникативное развитие детей с ЗПР / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 216 с. — Текст : непосредственный.
24. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : Владос, 1999. — 360 с. — Текст : непосредственный.
- References**
1. Aleksandrova, N.A. (1985). *Ritmicheskoe vospitanie v Rossii* [Rhythmic education in Russia]. Moscow: Prosveshchenie, 145 p. (In Russ.)
  2. Afanas'eva, Yu.A., & Yakovleva, I.M. (2014). Analiz kontingenta obuchayushchihhsya special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida [Analysis of the contingent of students of special (correctional) educational institutions of the VIII type]. *Korrepcionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 1(59), 19–24. EDN UATXTX (In Russ.)
  3. Bernshtejn, N.A. (1947). *O postroenii dvizhenij* [On the construction of movements]. Moscow: Medicina, 254 p. (In Russ.)
  4. Bojkov, D.I. (2005). *Obshchenie detej s problemami v razvitiu* [Communication of children with developmental problems]. St. Petersburg: Karo, 288 p. (In Russ.)
  5. Borozinets, N.M., Shekhovtsova, T.S., & Kolokol'nikova, M.V. (2016). *Logopediya: fonetiko-fonematischeskoe nedorazvitiya rechi, obshchee nedorazvitiye rechi, alaliya* [Speech therapy: phonetic-phonemic speech underdevelopment, general speech underdevelopment, alalia] [Study guide]. Stavropol': SKFU, 204 p. (In Russ.)
  6. Vlasova, T.A., & Pfaffenrodt, A.N. (1996). *Foneticheskaya ritmika* [Phonetic rhythm]. Moscow: Vlados, 240 p. (In Russ.)
  7. Volkova, G.A. (2003). *Logopedicheskaya ritmika* [Speech therapy rhythm]. Moscow: Vlados, 268 p. (In Russ.)
  8. Grigorenko, N.Yu. (2017). Variativnaya organizaciya rannej psihologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na osnove mezdisciplinarnogo podhoda [Variable organization of early psychological and pedagogical assistance to children with disabilities on the basis of an interdisciplinary approach]. *Pedagogical Education in Russia*, 11, 132–138. (In Russ.)
  9. Grigorenko, N.Yu. (2020). *Formirovaniye osnov obshcheniya u detej pervyh let zhizni s normal'nym i anomal'nym razvitiem* [Variable organization of early psychological and pedagogical assistance to children with disabilities based on an interdisciplinary approach] [Monograph] (Ed. Yu.E. Vyatleva). Moscow: Logomag, 336 p. (In Russ.)
  10. Grigorenko, N.Yu., & Astahova L.B. (2013). Vozmozhnosti ispol'zovaniya gruppovyh form v korrekcionno-razvivayushchej rabote s det'mi rannego vozrasta s otkloneniyma v razvitiu na baze DOU [Possibilities of using group forms in correctional and developmental work with young children with developmental disabilities on the basis of preschool educational institutions]. In O.G. Prihod'ko, A.A. Gusejnova & E.V. Ushakova (Comp.), *Rannaya kompleksnaya pomoshch' detyam s otkloneniyami v razvitii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* (Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference, pp. 42–47).
  11. Griner, V.A. (1966). *Lechebnaya ritmika* [Therapeutic rhythm]. Moscow: Medicina, 98 p. (In Russ.)
  12. Zhak-Dal'kroz, E. (2001). *Ritm kak faktor vospitaniya* [Rhythm as a factor in education]. St. Petersburg: Lan', 112 p. (In Russ.)

13. Konenkova, I.D. (2005). *Obsledovanie rechi doshkol'nikov s ZPR* [Examination of the speech of preschoolers with mental retardation]. Moscow: Gnom i D, 80 p. (In Russ.)
14. Lebedinskaya, K.S. (1982). *Zaderzhka psicheskogo razvitiya u detej* [Mental retardation in children]. Moscow: Medicina, 184 p. (In Russ.)
15. Lisina, M.I. (2009). *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of the child's personality in communication]. St. Petersburg: Piter, 320 p. (In Russ.)
16. Nemov, R.S. (2003). *Psichologiya* [Psychology]. Moscow: Vlados, 608 p. (In Russ.)
17. Arhipov, B.A., Afanas'eva, Yu.A., Bel'tyukova, A.A., et al. (2012). *Pedagogicheskie tekhnologii obucheniya detej s narusheniyem intellektual'nogo razvitiya* [Pedagogical technologies for teaching children with intellectual disabilities] [Teaching and method. guide]. Moscow: GBOU VPO MGPU, 305 p. ISBN 978-5-906202-01-7. EDN VSPRCL (In Russ.)
18. Triger, R.D. (2008). *Psichologicheskie osobennosti socializacii detej s ZPR* [Psychological features of socialization of children with mental retardation]. St. Petersburg: Piter, 192 p. (In Russ.)
19. Shashkina, G.R. (2018). *Korrepcionnaya ritmika v rabote s det'mi s OVZ* [Correctional rhythm in working with children with disabilities]. Moscow: Nacional'nyj knizhnyj centr, 144 p. (In Russ.)
20. Shashkina, G.R. (2019). *Logopedicheskaya ritmika dlya doshkol'nikov s narusheniyami rechi* [Speech rhythm for preschoolers with speech disorders] [Textbook for the academic bachelor's degree] (2<sup>nd</sup> ed., corrected and supplemented). Moscow: Yurajt, 215 p. (In Russ.)
21. Shashkina, G.R. (2005). *Rechevaya ritmika dlya doshkol'nikov s RSD* [Speech rhythm for preschoolers with RSD]. Moscow: Akademiya, 192 p. (In Russ.)
22. Shipicyna, L.M. (2009). *Neverbal'noe obshchenie u detej s narusheniyami razvitiya* [Nonverbal communication in children with developmental disabilities]. St. Petersburg: Rech', 208 p. (In Russ.)
23. Shipicyna, L.M., & Zashchirinskaya, O.V. (2004). *Kommunikativnoe razvitiye detej s ZPR* [Communicative development of children with ZPR]. St. Petersburg: Rech', 216 p. (In Russ.)
24. El'konin, D.B. (1999). *Psichologiya igry* [Psychology of the game]. Moscow: Vlados, 360 p. (In Russ.)

Специальное образование. 2025. № 2 (78).  
*Special Education.* 2025. No 2 (78).

УДК 376.42  
ББК 455.028

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Галина Георгиевна Зак<sup>1✉</sup>  
Мария Олеговна Максимова<sup>2✉</sup>

Galina G. Zak<sup>1✉</sup>  
Mariya O. Maksimova<sup>2✉</sup>

**К ВОПРОСУ  
О КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКЕ  
ПРЕДМЕТНЫХ  
РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ  
АДАПТИРОВАННОЙ  
ОСНОВНОЙ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ПРОГРАММЫ (ВАРИАНТ 1)  
ОБУЧАЮЩИМИСЯ  
С НАРУШЕНИЕМ  
ИНТЕЛЛЕКТА: НАУЧНО-  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**ON THE ISSUE OF COMPLEX  
ASSESSMENT OF SUBJECT  
RESULTS OF ACQUISITION  
OF THE ADAPTED BASIC  
GENERAL EDUCATION  
PROGRAM (OPTION 1)  
BY STUDENTS WITH  
INTELLECTUAL  
DISABILITIES:  
A SCHOLARLY-  
THEORETICAL ASPECT**

<sup>1,2</sup> Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

<sup>1</sup> galina.zak@mail.ru, SPIN-код: 9376-0420

<sup>2</sup> maxm\_79@mail.ru, SPIN-код: 3847-4890

**Аннотация.** В современных условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) актуальной становится задача комплексной оценки предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы указанной категорией обучающихся. Механизмы и содержание комплексной оценки предметных результатов самостоятельно определяются образовательной организацией. Данная статья открывает серию публикаций о механизмах и содержании комплексной оценки предметных

<sup>1,2</sup> Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

<sup>1</sup> galina.zak@mail.ru, SPIN code: 9376-0420

<sup>2</sup> maxm\_79@mail.ru, SPIN code: 3847-4890

**Abstract.** In the modern context of implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard for the education of students with intellectual disabilities, the task of complex assessment of the subject results of acquisition of the Adapted Basic General Education Program by the specified category of students becomes urgent. The mechanisms and content of complex assessment of subject results are independently determined by the education institution. This article opens a series of publications on the mechanisms and content of complex assessment of subject results of acquisition of the Adapted Basic General Education Program (Option 1) by students with intellectual disabilities.

© Зак Г. Г., Максимова М. О., 2025

результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 1) обучающимися с нарушением интеллекта.

Научная новизна исследования заключается в том, что представлен научно-теоретический анализ подходов к решению других исследователей по заявленной теме, обозначены принципы оценки, описано авторское решение систематизации алгоритма разработки направлений оценочной деятельности, объекта и содержания оценки, критерии, процедур и инструментария комплексной оценки предметных результатов по русскому языку, чтению (литературному чтению), математике, основам социальной жизни при итоговой аттестации обучающихся с нарушением интеллекта.

Представленные материалы имеют теоретическую значимость, доказывают педагогическую целесообразность разработки алгоритма комплексной работы по оценке предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 1) обучающимися с нарушением интеллекта, в связи с чем могут быть полезны педагогам как отдельных образовательных организаций, так и реализующих инклюзивную практику.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, образовательный процесс, итоговая аттестация, внутренняя оценка качества образования, комплексная работа, комплексная оценка, оценочная деятельность, критерии оценивания, учебные предметы, предметные результаты, результаты обучения, адаптированные основные общеобразовательные программы.

The scientific novelty of the research lies in the fact that it presents a scholarly-theoretical analysis of approaches to solving similar problems by other researchers on the topic, outlines the principles of assessment, describes the author's solution to systematization of the algorithm for developing areas of assessment, the object and content of assessment, the criteria, procedures and tools for the complex assessment of subject results in the Russian language, reading (literary reading), mathematics, and the basics of social life in the final attestation of students with intellectual disabilities.

The presented materials have theoretical significance and prove the pedagogical expediency of developing an algorithm for complex work to assess the subject results of acquisition of the Adapted Basic General Education Program (Option 1) by students with intellectual disabilities, and therefore may be useful to teachers of both individual education institutions and those realizing inclusive education.

**Keywords:** oligophrenopedagogy, intellectual disability, children with intellectual disability, intellectual disabilities, children with intellectual disabilities, education process, final attestation, institutional assessment of education quality, complex work, complex assessment, assessment activity, assessment criteria, academic subjects, subject results, learning outcomes, adapted basic general education programs.

**Информация об авторах:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических 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.

Максимова Мария Олеговна, кандидат педагогических 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: maxm\_7@mail.ru.

**Для цитирования:** Зак, Г. Г. К вопросу о комплексной оценке предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 1) обучающимися с нарушением интеллекта: научно-теоретический аспект / Г. Г. Зак, М. О. Максимова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 63-76.

### **Постановка проблемы и обоснование актуальности исследования**

Актуальность проблемы комплексной оценки предметных результатов вызвана требованиями, закрепленными в Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной от-

**Author's information:** Zak Galina Georgieva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

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

**For citation:** Zak, G. G., Maksimova, M. O. (2025). On the Issue of Complex Assessment of Subject Results of Acquisition of the Adapted Basic General Education Program (Option 1) by Students with Intellectual Disabilities: a Scholarly-theoretical Aspect. *Special Education*, 2(78), pp. 63-76. (In Russ.)

сталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — Стандарт)<sup>1</sup> и Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

---

<sup>1</sup> Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

нарушениями) (далее — ФАО-ОП)<sup>1</sup>. В 2024/25 уч. г. перед образовательными организациями встал вопрос проведения комплексной оценки образовательных достижений обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 1) (далее — АООП) с нарушением интеллекта. Оценке подлежат предметные результаты по русскому языку, чтению (литературному чтению), математике, основам социальной жизни. В связи с нестабильностью и изменениями контингента обучающихся с нарушением интеллекта (речь идет об обучающихся по варианту 1), в каждой образовательной организации данная проблема может оставаться актуальной и в последующие годы. Это потребует обновления содержания оценочных средств и материалов, изменений текстов и заданий комплексной работы в зависимости от уровня овладения со стороны выпускников академическим компонентом образования, жизненными компетенциями с учетом потенциальных возможностей учеников к социально-бытовой и социально-трудовой адаптации [2].

Таким образом, проблемой исследования является разработка системы оценки образовательных достижений обучающихся с нарушением интеллекта, получающих образование по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 1).

Современные исследователи обращают внимание на актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [11]; на вопросы оценки качества образования в общеобразовательной организации [12], в том числе оценки результатов обучения школьников с нарушением интеллекта [5; 8; 10]. Рекомендации по оценке базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития представлены в работе Е. Н. Елисеевой, Е. А. Рудаковой, Е. В. Семеновой [3]; опыт составления комплексных работ описан Л. Г. Киселевой [6]; критерии оценки предметных результатов — С. Ю Ильиной [4]. Вместе с тем большинство авторов указывают на оценку образовательных достижений обучающихся с нарушением интеллекта в рамках внутренней системы оценки качества образования [9; 10; 16].

Разработка содержания и процедуры проведения итоговой аттестации, критерии и инструментария оценки образователь-

<sup>1</sup> Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

ных результатов требует учета принципа объективности и критериального оценивания, в том числе комплексная оценка предметных результатов входит в компетенцию образовательной организации и является составляющей внутренней системы оценки качества образования [10]. В связи с несопоставимостью образовательных достижений обучающихся с нарушением интеллекта с результатами обучения нормотипичных сверстников внешней оценке качества образования они не подлежат. Однако отмечается, что при разработке процедуры оценки «целесообразно заимствовать» подходы к разработке оценочных процедур, средств и материалов комплексной оценки, действующие в системе общего образования [1; 14]. Внутренняя система оценки образовательных достижений обучающихся включает в себя ряд оценочных мероприятий и оценочных процедур [9].

По мнению Т. В. Резник, оценочные материалы являются механизмом контроля достижения результатов освоения обучающимися отдельных учебных предметов, курсов (модулей). Оценочные материалы могут «классифицироваться по видам учебной деятельности» в рамках отдельной темы или разделов [9]. В качестве оценочных материалов могут выступать контрольные, проверочные и диагностические

работы с целью оценки уровня достижений предметных результатов. Контрольная работа является формой письменной проверки результатов обучения с целью оценки уровня достижения предметных результатов. При определении оценочных средств и материалов итоговой аттестации целесообразно ориентироваться на планируемые предметные результаты последнего года обучения, регламентированные Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой. Оценочные процедуры являются инструментом контроля освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с нарушением интеллекта по учебным предметам, а также инструментом оценки соответствия фактических показателей планируемым результатам федерального уровня.

В имеющихся по данной проблеме исследованиях отмечается отсутствие широкого спектра оценочных процедур, однако отмечается единство в подходах к содержанию оценочных средств и материалов, которое заключается в комплексной оценочной деятельности на межпредметной основе. В ходе такой деятельности предполагается оценка предметных результатов, сформированности учебных действий и способности к решению учебно-познавательных и

учебно-практических задач с использованием содержания учебных предметов (русский язык, чтение, математика, основы социальной жизни) [6; 10; 15].

Оценочные материалы и средства могут включать тексты для чтения, задания на понимание текста, ответы на вопросы по тексту, задания по русскому языку (слоги, звонкие — глухие), картинки («Раскрась картинку, соответствующуюциальному ответу»), задания по математике (решение примеров в пределах требований АОП, решение задач), самостоятельное составление текста на заданную тему. Оценка достижения предметных результатов должна базироваться на принципах индивидуального и дифференцированного подходов, регламентированных стандартом, поэтому при разработке оценочных материалов и средств дифференциация может осуществляться за счет адаптации текстового и иллюстративного материала, использования изображений, схем, таблиц. При разработке контрольно-измерительных материалов необходимо предусмотреть соотношение проверяемых результатов с планируемыми результатами федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ по предметам, а также критерии оценивания работы [9].

В нормативно-правовых документах отсутствуют единые

требования к временному регламенту проведения оценочных процедур. Так, например, согласно рекомендациям для системы общего образования по основным подходам к формированию графика проведения оценочных процедур длительность выполнения контрольных, проверочных, диагностических работ должна быть не менее 30 минут. В свою очередь, приказ Минпросвещения от 09.10.2024 № 704, вступающий в силу с 1 сентября 2025 г., определяет длительность контрольной работы от одного до двух уроков, не более 45 минут каждый<sup>1</sup>. Время проведения оценочных процедур должно соответствовать санитарным правилам, что предполагает длительность урока не более 45 минут<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Приказ Минпросвещения России от 09.10.2024 № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (вступает в силу 01.09.2025 г.).

<sup>2</sup> Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 „Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи“».

Вышеперечисленные положения определяют значимость обоснования содержания, инструментария, критериев, процедуры оценки образовательных достижений, форм представления результатов, условий и границ применения системы оценки.

### **Формулировка цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы**

В рамках указанной проблемы стоит задача описания системы оценки результатов обучающихся с нарушением интеллекта на критериальной основе, учитывающей базовые элементы содержания образования по учебным предметам на этапе завершения ими обучения, представление алгоритма разработки комплексной оценки предметных результатов.

### **Методология и методы исследования**

В основу разработки системы оценки предметных результатов освоения АООП (вариант 1) положены принципы деятельностного и дифференцированного подхода, объективности критериального оценивания, комплексности оценки.

Деятельностный и дифференцированный подходы предполагают специально организованную речевую, познавательную и предметно-практическую деятельность обучающихся по овладению ба-

зовым содержанием образования; доступность учебной деятельности; направленность на общекультурное и личностное развитие обучающихся, их успешную социализацию и социальную адаптацию; разработку разного уровня содержания и адаптацию технологий обучения и оценки с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением интеллекта.

В соответствии с требованиями нормативно-правовых документов (стандарт, ФАООП) оценка качества освоения АООП должна осуществляться на критериальной основе. Т. В. Резник понимает под критериальным оцениванием процесс сравнения образовательных достижений обучающихся с заранее определенными и известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования [9].

Для оценки предметных результатов используются следующие критерии: самостоятельность применения усвоенных знаний, полнота и надежность усвоения, соответствие или несоответствие науке и практике. Обобщенный критерий «самостоятельность применения усвоенных знаний» учитывает наличие или отсутствие помощи и ее виды. Обобщенный критерий «полнота и надежность усвоения» определяет, насколько пол-

ны, частично полны знания обучающихся. Обобщенный критерий «соответствие или несоответствие науке и практике» определяет наличие верных и неверных ответов и выполненных заданий. Перечисленные критерии позволяют дать качественную и количественную оценку планируемых результатов.

Федеральный государственный образовательный стандарт и Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с нарушением интеллекта определяют требования к минимальному и достаточному уровням овладения предметными результатами. В соответствии со стандартом и ФАО-ОП в ходе итоговой аттестации (в форме комплексной оценки) оценке будут подлежать предметные результаты, связанные с овладением содержанием предметных областей, в частности по русскому языку, чтению, математике, основам социальной жизни, которые характеризуют опыт специфической для предметной области деятельности по получению нового знания, достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности и жизни (по-другому, адекватную функциональную грамотность [7]).

Методами комплексной оценки предметных результатов яв-

ляются устные и письменные работы, индивидуальная беседа, анкетирование, наблюдение, проект, практические и творческие работы, различные виды самооценки и самоанализа.

## **Результат исследования**

Результатом исследования является алгоритм разработки комплексной оценки образовательных достижений АОП (вариант 1) обучающихся с нарушением интеллекта.

При разработке алгоритма комплексной работы целесообразно опираться на требования ФАОП к системе оценки. Состав обучающихся с нарушением интеллекта даже в одном классе неоднороден по уровню освоения АОП. Учитывая это, стандарт требует разработки дифференцированных вариантов комплексных работ, отличающихся требованиями к минимальному и достаточному уровням, а также их содержанием, объемом и количеством разноуровневых заданий.

Содержанием *первого этапа* разработки данного алгоритма является определение направлений и цели оценки достижений обучающихся в освоении содержания АОП, при реализации которого необходимо провести анализ предметного содержания и результатов по русскому языку, чтению (литературному чтению), математике и основам социаль-

ной жизни на этапе завершения обучения (т. е. к концу IX класса), учитывая их перечень, регламентированный Стандартом. Конкретизация и отбор предметных результатов, подлежащих оценке, позволит определить содержание и инструментарий оценочной деятельности, систематизировать учебный материал и составить перечень ключевых тем и типовых задач по преподаваемому предмету, сформировать определяемый стандартом перечень (минимальный и достаточный) необходимых предметных компетенций [10].

При описании объекта оценки указывается перечень предметных результатов, которые будут подлежать оценке в процессе проведения комплексной работы.

*Следующим этапом* в алгоритме разработки комплексной работы является определение критериев оценки. Оценка может быть уровневой (высокий, средний, низкий [13], минимальный и достаточный (Стандарт)), балльной, качественной.

Уровневая оценка заложена самой методологией стандарта и выражается в определении результатов обучения на минимальном и достаточном уровне. Перечень планируемых предметных результатов определен для каждой предметной области и учебного предмета, что позволяет осуществлять дифференцированный

подход в обучении и оценке достижений обучающихся. Минимальный уровень характеризует неполное освоение учебного материала, необходимость таких видов педагогической помощи, как выполнение задания по показу, по образцу или сопряженно; количество правильно выполненных заданий может варьироваться от 35 до 50 % от их общего числа. В таком случае балльная оценка может соответствовать оценке «удовлетворительно» (3 балла). Достаточный уровень предполагает частичное или полное освоение учебного материала, самостоятельное выполнение заданий или выполнение с организующей, контролирующей помощью учителя более 50 % заданий.

Балльная оценка должна свидетельствовать о качестве усвоенных знаний и отражать соответствие и (или) несоответствие науке и практике, полноту и надежность усвоения, самостоятельность применения усвоенных знаний (ФАОП). Оценка «очень хорошо» («отлично») выставляется при наличии более 65 % верно выполненных заданий, «хорошо» — при 51–65 % правильно выполненных заданиях, «удовлетворительно» — при правильно выполненных заданиях в диапазоне 35–50 %. Балльная оценка предлагается для текущей оценки результатов освоения предметного содержания АОП. ФАОП

для итоговой оценки предлагает систему «зачет», «незачет». Однако, на наш взгляд, балльная оценка не может быть исключена для итоговой оценки, так как обучающиеся с нарушением интеллекта, осваивающие АООП (вариант 1), знакомы и осознанно относятся к балльной оценке, она является для них показателем результатов обучения на протяжении всего периода обучения. Кроме того, балльная оценка стимулирует учебную и практическую деятельность обучающихся, оказывает положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

К условиям применения системы оценки относятся время, отводимое на выполнение комплексной работы, дифференцированные наглядно-демонстрационные материалы (рисунки, схемы, таблицы), способы предъявления заданий (тексты, вопросы, задания, рисунки), вариативность типов заданий по способу выполнения (установление последовательности, выделение информации в тексте, краткая запись), предоставление бланков для заполнения.

Границы применения определяются вариантом АООП, по которому получал образование обучающийся. Предлагаемый материал рекомендован для применения в системе оценки достижений освоения программного материа-

ла обучающимися с нарушением интеллекта, получающим образование по АООП (вариант 1).

### **Заключение и выводы**

Результаты научного поиска, теоретического обоснования по теме представленного исследования, проведенного в ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», показали педагогическую целесообразность разработки алгоритма комплексной работы по оценке предметных результатов освоения АООП (вариант 1) обучающимися с нарушением интеллекта. Алгоритм может послужить основой для разработки механизма описания направлений оценочной деятельности, определения объекта и содержания оценки, разработки критериев, процедур и инструментария оценивания, описания форматов применения результатов оценочной деятельности. Примеры содержания комплексных работ оценки предметных результатов будут представлены авторами в последующих публикациях.

### **Литература**

1. Актуальные вопросы совершенствования внутренних систем оценки качества образования на основе региональной модели оценки качества общего образования : методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / А. А. Барабас, Ю. Ю. Баранова,

- И. В. Латыпова [и др.] ; Региональный центр оценки качества и информатизации образования. — Челябинск : РЦОКИО, 2017. — 130 с. — Текст : непосредственный.
2. Генслер, А. П. Диагностика уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью / А. П. Генслер, Г. Г. Зак. — Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России (Екатеринбург, 12–13 апр. 2023 года) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 87–91.
3. Елисеева, Е. Н. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, Е. В. Семенова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — 29 с. — Текст : непосредственный.
4. Ильина, С. Ю. Проблема оценки образовательных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью / С. Ю. Ильина, А. Зарин. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2018. — № 190. — С. 42–48.
5. Итоговая аттестация обучающихся с нарушением интеллекта : метод. рекомендации / под ред. А. В. Закрецкой, Т. Ю. Бутусовой. — Москва : ИКП, 2025. — 130 с. — Текст : непосредственный.
6. Киселева, Л. Г. Дифференциация ФГОС образования для обучающихся с умственной отсталостью через использование комплексных итоговых работ специальной (коррекционной) школы VIII вида / Л. Г. Киселева, О. П. Бердалик, Е. М. Сюзева. — Текст : непосредственный // Образование в Кировской области. — 2015. — № 3 (35). — С. 66–69.
7. 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.
8. Окольнишникова, Е. В. Инновации в оценке результатов обучения школьников с умственной отсталостью в соответствии с ФГОС в общеобразовательной организации / Е. В. Окольнишникова. — Текст : непосредственный // Социум. Сознание. Язык : сборник научных трудов 21-го заседания Всерос. междисциплинарного науч.-теоретич. семинара и материалы 16-х Герценовских чтений (Волхов, 26–28 окт. 2022 г.). — Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2022. — Вып. 12. — С. 180–184.
9. Резник, Т. В. Система оценки образовательных достижений обучающихся в рамках ВСОКО: содержание и структурные компоненты / Т. В. Резник. — Текст : непосредственный // Управление развития образования. — 2025. — № 1 (33).
10. Соловьева, С. В. Оценка качества образования обучающихся с легкой умственной отсталостью в общеобразовательной организации: нормативно-правовой аспект / С. В. Соловьева. — Текст : непосредственный // Коррекционно-педагогическое образование. — 2023. — № 1 (33). — С. 19–37.
11. Соловьева, Т. А. Актуальные проблемы современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Управленческий аспект: выступление на конференции «Инклузивное измерение современного образовательного пространства» (17.02.2022) / Т. А. Соловьева. — URL: <https://uchitel.club/events/aktualnye-problemy-sovremennoego-obrazovaniya-detei-s-ovz-upravlencheskii-aspekt> (дата обращения: 08.01.2023). — Текст : электронный.
12. Токарева, М. К. К вопросу оценки качества образования в общеобразовательной организации / М. К. Токарева. — Текст : непосредственный // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы :

- материалы II Всерос. с междунар. участием науч. конф., Иркутск, 20 апр. 2018 г. — Иркутск : Аспринт, 2018. — С. 178–182.
13. Храмцов, Н. В. Оценка метапредметного результата как новый вид оценочной деятельности педагога / Н. В. Храмцова. — Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. — 2019. — № 1. — С. 85–93.
14. Шаланкова, Е. Г. Всероссийская проверочная работа как основа качественной подготовки к итоговой аттестации / Е. Г. Шаланкова. — Текст : непосредственный // Воспитание и дополнительное образование. — 2020. — № 4 (79). — С. 15–17.
15. Шипачева, К. Г. Система оценки достижения обучающимися с умственной отсталостью планируемых результатов освоения ФАООП УО / К. Г. Шипачева, А. Р. Ибрагимова. — Текст : непосредственный // Научное пространство: актуальные вопросы, достижения и перспективы развития : сборник научных трудов по материалам XXIV Междунар. науч.-практ. конф. (Анапа, 17 мая 2024 г.). — Анапа : Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов в Южном Федеральном округе, 2024. — С. 29–35.
16. Щастная, О. А. Система оценки образовательных достижений младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / О. А. Щастная. — Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Внутренние системы оценки качества образования — основа эффективного управления качеством образования : материалы VII межрег. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 1 дек. 2022 г.). — Челябинск : Челябинский институт развития образования, 2022. — Ч. 2. — С. 254–266.
- References**
1. Barabas, A.A., Baranova, Yu.Yu., Latypova, I.V., et al. (2017). *Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya vnutrennikh sistem otsenki kachestva obrazovaniya na osnove regional'noy modeli otsenki kachestva obshchego obrazovaniya : metodicheskie rekomendatsii dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsii* [Topical issues of improving internal systems for assessing the quality of education based on the regional model for assessing the quality of general education: methodological recommendations for heads of educational organizations]. Chelyabinsk: Regional Center for Quality Assessment and Informatization of Education, 130 p. (In Russ.)
  2. Gensler, A.P., & Zak, G.G. (2023). Diagnostika urovnya sformirovannosti zhiznennykh kompetentsiy u obuchayushchikhsya s narusheniem slухa v sochetanii s umstvennoy otstalost'yu [Diagnostics of the level of formation of life competencies in students with hearing impairments in combination with mental retardation]. In *Izuchenie i obrazovanie detey s razlichnymi formami dizontogeneza* (Proc. of XVIII Int. scientific-practical conf. in memory of Professor V.V. Korunkov, Ekaterinburg, Apr. 12–13 2023, pp. 87–91). Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ. (In Russ.)
  3. Eliseeva, E.N., Rudakova, E.A., & Semenova, E.V. (2023). *Otsenka bazovykh uchebnykh deystviy u obuchayushchikhsya s umerennoy, tyazheloy, glubokoy umstvennoy otstalost'yu, tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Evaluation of basic educational activities in students with moderate, severe, profound mental retardation, severe multiple developmental disabilities] [Teaching and method. manual]. — Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 29 p. (In Russ.)
  4. Il'ina, S.Yu., & Zarin, A. (2018). Problema otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov obuchayushchikhsya s legkoy umstvennoy otstalost'yu [The problem of assessing the educational results of students with mild mental retardation]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 190, 42–48. (In Russ.)
  5. Zakrepina, A.V., & Butusova, T.Yu. (Eds.) (2025). *Itogovaya attestatsiya obuchayushchikhsya s narusheniem intellekta* [Final certification of students with intellectual disabilities] [Method. recommendations]. Moscow: IKP, 130 p. (In Russ.)
  6. Kiseleva, L.G., Berdalik, O.P., & Syu-

- zeva, E.M. (2015). Differentsiatsiya FGOS obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu cherez ispol'zovanie kompleksnykh itogovykh rabot spetsial'noy (korrektionskoy) shkoly VIII vida [Differentiation of the Federal State Educational Standard of Education for students with mental retardation through the use of comprehensive final works of a special (correctional) school of the VIII type]. *Obrazovanie v Kirovskoy oblasti*, 3(35), 66–69. (In Russ.)
7. 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 disability]. *Special Education*, 1(73), 33–48. (In Russ.)
8. Okol'nishnikova, E.V. (2022). Innovatsii v otsenke rezul'tatov obucheniya shkol'nikov s umstvennoy otstalost'yu v sootvetstvii s FGOS v obshcheobrazovatel'noy organizatsii [Innovations in Assessing the Learning Outcomes of Schoolchildren with Mental Retardation in Accordance with the Federal State Educational Standard in a General Education Organization]. In *Sotsium. Soznanie. Yazyk* (collection of scientific papers of the 21st meeting of the All-Russian interdisciplinary scientific and theoretical seminar and materials of the 16th Herzen Readings, Volkov, October 26–28, 2022, Iss. 12, pp. 180–184). St. Petersburg: LEMA. (In Russ.)
9. Reznik, T.V. (2025). Sistema otsenki obrazovatel'nykh dostizheniy obuchayushchikhsya v ramkakh VSOKO: soderzhanie i strukturnye komponenty [The system of assessing educational achievements of students within the framework of VSOKO: content and structural components]. *Upravlenie razvitiem obrazovaniya*, 1(33). (In Russ.)
10. Solov'eva, S.V. (2023). Otsenka kachestva obrazovaniya obuchayushchikhsya s legkoy umstvennoy otstalost'yu v obshcheobrazovatel'noy organizatsii: normativno-pravovoy aspekt [Assessment of the quality of education of students with mild mental retardation in a general education organization: regulatory and legal aspect]. *Korrektionno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 1(33), 19–37. (In Russ.)
11. Solov'eva, T.A. (2022). *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Upravlencheskiy aspekt: vystuplenie na konferentsii "Inkluyuzivnoe izmerenie sovremen-nogo obrazovatel'nogo prostranstva"* (17.02.2022) [Actual problems of modern education of children with disabilities. Management aspect: speech at the conference “Inclusive dimension of the modern educational space” (17.02.2022)]. Retrieved Jan. 8, 2023, from <https://uchitel.club/events/aktualnye-problemy-sovremenno-go-obrazovaniya-detei-s-ovz-upravlencheskij-aspekt> (In Russ.)
12. Tokareva, M.K. (2018). K voprosu otsenki kachestva obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noy organizatsii [On the issue of assessing the quality of education in a general education organization]. In *Sotsial'nye protsessy v sovremenном rossiyskom obshchestve: problemy i perspektivy* (Materials of the II All-Russian scientific conf. with international participation, Irkutsk, April 20, 2018, pp. 178–182). Irkutsk: Asprint. (In Russ.)
13. Khramtsov, N.V. (2019). Otsenka metapredmetnogo rezul'tata kak novyy vid otse-nochnoy deyatel'nosti pedagoga [Assessment of the meta-subject result as a new type of assessment activity of the teacher]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*, 1, 85–93. (In Russ.)
14. Shalankova, E.G. (2020). Vserossiyskaya proverochnaya rabota kak osnova kachestvennoy podgotovki k itogovoy attestsii [All-Russian test work as the basis for high-quality preparation for final certification]. *Vospitanie i dopolnitel'noe obrazovanie*, 4(79), 15–17. (In Russ.)
15. Shipacheva, K.G., & Ibragimova, A.R. (2024). Sistema otsenki dostizheniya obuchayushchimisya s umstvennoy otstalost'yu planiruemiykh rezul'tatov osvoeniya FAOOP UO [System for assessing the achievement of students with mental retardation of the planned results of mastering the FAOOP UO]. In *Nauchnoe prostranstvo: aktual'nye*

*voprosy, dostizheniya i perspektivy razvitiya* (Collection of scientific papers based on the materials of the XXIV Int. scientific-practical. conf., Anapa, May 17, 2024, pp. 29–35). Anapa: Nauchno-issledovatel'skiy tsentr ekonomicheskikh i sotsial'nykh protsessov v Yuzhnom Federal'nom okruse. (In Russ.)

16. Shchastnaya, O.A. (2022). Sistema otsenki obrazovatel'nykh dostizheniy mладших shkol'nikov v usloviyakh realizatsii FGOS NOO [The system for assessing educational achievements of primary school students in the

context of implementing the Federal State Educational Standard of Primary General Education]. In *Problemy i perspektivy razvitiya sistem otsenki kachestva obrazovaniya. Vnutrennie sistemy otsenki kachestva obrazovaniya — osnova effektivnogo upravleniya kachestvom obrazovaniya* (Materials of the VII interregional scientific and practical conf. with international participation, Chelyabinsk, December 1, 2022, Part 2, pp. 254–266). Chelyabinsk: Chelyabinskiy institut razvitiya obrazovaniya. (In Russ.)

# ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

---

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 81'234.2+616.831-005

ББК 455.024.130.33,9+ P612.773.1

ГРНТИ 14.29.29; 14.37.01    Код ВАК 5.8.3; 5.3.8

Ксения Юрьевна Максимова<sup>1,2</sup>✉

Kseniya Yu. Maksimova<sup>1,2</sup>✉

## ДИАГНОСТИКА СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНЫХ, ОПТИКО- ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ПАЦИЕНТОВ С АФАЗИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

## DIAGNOSTICS OF THE SEVERITY OF CONSTRUCTIVE, OPTO-SPATIAL AND COGNITIVE DISORDERS IN PATIENTS WITH APHASIA

<sup>1</sup> Городская больница № 40, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> многопрофильная клиника «Сестрорецкая», Санкт-Петербург, Россия, maksimova.kseniaa@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9917-814>

**Аннотация.** В статье обобщен опыт проведения диагностического этапа логопедического обследования пациентов с афазическими расстройствами с использованием диагностической методики «Западная батарея афазии — пересмотренная» (WAB-R), включающей изучение конструктивных и оптико-пространственных функций наряду с изучением спонтанной речи, чтения и счета, не имевшей до настоящего времени адаптации для русскоговорящих пациентов. В статье отмечается, что выполнение конструктивных, зрительно-

<sup>1</sup> City Hospital №40, Saint Petersburg, Russia

<sup>2</sup> Multidisciplinary clinic “SESTRORETS-KAYA”, Saint Petersburg, Russia, maksimova.kseniaa@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9917-814>

**Abstract.** The article summarizes the experience of conducting the diagnostic stage of logopedic examination of patients with aphasic disorders using the diagnostic technique “The Western Aphasia Battery — Revised (WAB-R)”, which includes the study of constructive and opto-spatial functions along with the study of spontaneous speech, reading, and counting. The technique was not adapted for Russian speaking patients until recently. The article reports that the performance of constructive, visual-spatial and counting operations can be impaired both primarily in semantic

пространственных и счетных операций может страдать как первично при семантической афазии, так и вторично как системное нарушение при других формах афазии. Проанализированы научные позиции о том, что оценка конструктивных, зрительно-пространственных и счетных операций позволяет получить более развернутую картину состояния пациента с афазическими расстройствами, оценить не только речевые функции, но и общий уровень когнитивного функционирования, что крайне важно для планирования эффективной реабилитации.

Представлена последовательность проведения диагностики и анализ результатов по тесту «Блоочное конструирование», проводимого по параметрам, представленным в указанной диагностической методике. Впервые описаны ход, содержание и методические аспекты проведения диагностики с использованием диагностической методики «Западная батарея афазии — пересмотренная» (WAB-R), адаптированной автором для русскоязычных пациентов, проанализированы результаты диагностики конструктивных, когнитивных и оптико-пространственных функций у больных с афазическими расстройствами, что определяет научную новизну исследования. Полученные в исследовании результаты актуализируют дальнейший поиск оптимальных реабилитационных условий, направленный на определение наличия степени выраженности и синдрома нарушений при афазии, а также мониторинг изменения состояния пациентов с афазическими расстройствами во время терапии на основе использования диагностической методики «Западная

афазия и secondarily as a systemic disorder in other forms of aphasia. The study analyzes scientific positions that the assessment of constructive, visual-spatial and counting operations allows to obtain a more complete picture of the condition of a patient with aphasic disorders and to assess not only speech functions but also the overall level of cognitive functioning, which is extremely important for planning effective rehabilitation.

The article presents the sequence of diagnostic procedures and analyzes the results of the “Block construction” test, carried out according to the parameters presented in the diagnostic method “The Western Aphasia Battery — Revised (WAB-R)”. For the first time, the article describes the course, content and diagnostic methods based on “The Western Aphasia Battery — Revised (WAB-R)”, adapted by the author of this article for Russian-speaking patients and analyzes the results of the diagnostics of constructive, cognitive and opto-spatial functions in patients with aphasic disorders, which determines the scientific novelty of the study. The results of the study actualize further search for optimal rehabilitation conditions aimed at determining the degree of manifestation and the type of aphasia, as well as monitoring changes in the condition of patients with aphasic disorders during therapy using the diagnostic method “The Western Aphasia Battery — Revised (WAB-R)”.

батарея афазии — пересмотренная» (WAB-R).

**Ключевые слова:** логопедия, логопедические исследования, афазия, афазические расстройства, инсульты, больные с сосудистой патологией, логопедическая работа, сенсорная стимуляция, тактильно-кинетическая модальность, проприоцептивная модальность, конструктивные функции, когнитивные функции, оптико-пространственные функции, методы диагностики, оптико-пространственные нарушения, когнитивные нарушения, пациенты.

**Информация об авторе:** Максимова Ксения Юрьевна, Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городская больница № 40»; логопед отделения психоневрологических методов лечения и патологии речи, многопрофильная клиника «Сестрорецкая», Санкт-Петербург, адрес: 197706, Россия, г. Санкт-Петербург, г. Сестрорецк, ул. Пограничников, д. 2, стр. 1, email: maksimova.kseniaa@yandex.ru.

**Для цитирования:** Максимова, К. Ю. Диагностика степени выраженности конструктивных, оптико-пространственных и когнитивных нарушений у пациентов с афазическими расстройствами / К. Ю. Максимова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 77-92.

## Введение

В настоящее время возрос интерес к изучению нейропсихологических дефицитов, не напрямую связанных с языковыми нарушениями у пациентов с выраженной афазией. Макнил и Кимелман предположили, что

**Keywords:** logopedics, logopedic research, aphasia, aphasic disorders, insults, patients with vascular pathology, logopedic work, sensory stimulation, tactile-kinesthetic modality, proprioceptive modality, constructive functions, cognitive functions, opto-spatial functions, diagnostic methods, opto-spatial disorders, cognitive disorders, patients.

**Author's information:** Maksimova Kseniya Yur'evna, City Hospital №40, Saint Petersburg; Logopeda of Department of Psychoneurological Methods of Treatment and Speech Pathology, Multidisciplinary Clinic “SESTRO-RETSKAYA”, Saint Petersburg, Russia.

**For citation:** Maksimova, K. Yu. (2025). Diagnostics of the Severity of Constructive, Opto-spatial and Cognitive Disorders in Patients with Aphasia. *Special Education*, 2(78), pp. 77-92. (In Russ.).

другие корковые нарушения в дополнение к речевому дефициту могут значительно снижать коммуникативные возможности [31].

У пациентов с афазией часто наблюдаются нарушения комплекса когнитивных процессов (исполнительных функций). Исследова-

ния показывают, что пациенты с афазией демонстрируют более низкие результаты, чем здоровые люди, по большинству невербальных когнитивных тестов [27; 31]. Возникновение других корковых дисфункций ухудшает симптоматику афазии и может влиять на результаты реабилитационного обучения [24; 28], а высокий уровень когнитивных способностей предполагает более быстрое восстановление речевых возможностей [25].

В связи со сложностью большинства нейропсихологических тестов и наличием у них лингвистического опосредования оценка корковых функций у пациентов с афазией часто затруднена. Именно поэтому некоторые авторы ввели простые невербальные тестовые батареи<sup>1</sup> [24]. К их числу относится методика «Западная батарея афазии — пересмотренная (WAB-R)», которая оценивает лингвистические и нелингвистические навыки, включающие рисование, счёт, оптико-пространственные функции,apraxию и др. Помимо коэффициента афазии WAB демонстрирует общий показатель когнитивных возможностей у пациентов с афазией любой степени выраженности<sup>2</sup>.

---

<sup>1,2</sup> Et.: Kertesz, A., M.D., F.R.C.P. Western Aphasia Battery Revised Examiner's manual / Andrew Kertesz, (C) 2007. — New York : Grune & Stratton, 2007. — Text : unmediated.

При анализе состояния пациентов с афазией важно выявление не только нарушенных речевых процессов и уровня понимания обращенной речи, но и оценка неречевых и сохранных когнитивных функций для обоснования мультисенсорного подхода в восстановительных мероприятиях.

При рассмотрении различных патологических процессов, возникающих вследствие афазии, большее внимание уделяется анализу и учету специфики афазического расстройства<sup>3</sup> [4; 5; 6; 7; 10; 15; 17; 18; 20; 22; 23; 26]. В исследованиях системных нарушений речевой функции, проявляющихся при афазии, представлены характеристики большинства ее медико-нейропсихологических составляющих [3; 7; 8; 11; 19; 20; 22; 23; 24]. В ряде исследований обращается внимание на значимость проведения логопедической работы с пациентами после инсульта с применением сенсорной стимуляции<sup>4</sup> [4; 5; 14; 17; 18; 25]. Обращается внимание на значи-

---

<sup>3,4</sup> Также см.: Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде. Клинические рекомендации для логопедов / под ред. Т. В. Ахутиной, Ю. В. Микадзе. — Москва : Национальная ассоциация по борьбе с инсультом : Союз Реабилитологов России, 2016. — 41 с. — Текст : электронный.

мость проведения диагностического изучения больных с разными формами афазии с целью использования дифференцированных методов сенсорной стимуляции в восстановительной логопедической работе с ними [3; 7; 8; 11; 19; 20; 22; 23; 24].

Вместе с тем исследования проблем коррекционно-педагогической работы с больными с сосудистой патологией в логопедической литературе представлены фрагментарно<sup>1</sup> [5; 6; 12; 18; 25]. А. В. Белопасова отмечает, что «использование индивидуальных карт активации и данных количественной оценки их объема позволяет прогнозировать динамику восстановления речи у больных с различными формами афазии в течение первого года после перенесенного инсульта» [4, с. 27].

Обращается внимание на синдром нарушений пространственных синтезов, который определяется как синдром поражения третичных височно-теменно-затылочных отделов коры, которые обеспечивают симультанный (одно-

временный) анализ и синтез на более высоком надмодальном уровне («квазипространственном» по А. Р. Лурии). Установлено, что в зрительно-конструктивной деятельности наблюдаются латеральные различия, которые легко обнаружить в пробах на рисование (или копирование) различных объектов — как реальных, так и схематических изображений. Для постановки логопедических целей при работе с афазическими расстройствами необходимо рассматривать динамические характеристики самого процесса выполнения зрительно-конструктивной задачи<sup>2</sup> [8; 9; 10; 15; 16; 21; 24].

Наиболее распространенными в вариантах тяжелой афазии являются расстройства понимания обращенной речи, нарушения коммуникативной функции, а также орально-артикуляционная апраксия. Предлагается в большей мере ориентироваться в работе с пациентами с разными формами афазии на ведущий способ организации их действий для решения

---

<sup>1</sup> Также см.: Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде. Клинические рекомендации для логопедов / под ред. Т. В. Ахутиной, Ю. В. Микадзе. — Москва : Национальная ассоциация по борьбе с инсультом : Союз Реабилитологов России, 2016. — 41 с. — Текст : электронный.

<sup>2</sup>3 Также см.: Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде. Клинические рекомендации для логопедов / под ред. Т. В. Ахутиной, Ю. В. Микадзе. — Москва : Национальная ассоциация по борьбе с инсультом : Союз Реабилитологов России, 2016. — 41 с. — Текст : электронный.

конкретных заданий<sup>3</sup> [3; 4; 5; 11; 14; 17; 22; 23; 24; 25; 26].

В исследованиях обращается внимание на то, что при локальных поражениях мозга наблюдаются два основных механизма нарушений восприятия: трудности «выделения фигуры из фона» и опознания по комплексу индивидуализированных признаков. Различия между ними выявляются по преобладающей стратегии выполнения набора нейропсихологических проб [8; 10; 16; 18]. «Ведущая роль в соотношении топологического и метрического принципов обработки пространственной информации отводится правополушарным механизмам взаимодействия теменной и височной коры» [9, с. 43].

### **Методика исследования**

Цель исследования — изучить и проанализировать характер нарушений состояния конструктивных, когнитивных и оптико-пространственных функций у больных с выраженным афазическими расстройствами с использованием методики «Западная батарея афазии — пересмотренная (WAB-R)», адаптированной автором к использованию на русском языке.

Изучение конструктивных, когнитивных, оптико-пространственных функций и функций счета

осуществлялось с использованием диагностической методики «Западная батарея афазии — пересмотренная (WAB-R)<sup>1</sup>. Этот раздел тестирования не имеет прямого отношения к оценке языковых функций, но изучаемые в нем функции (оптико-пространственные, конструктивные и функции счета) тесно связаны с мышлением, речью и когнитивными процессами, которые часто нарушаются при афазии [19; 20]. Мы исходили из признания того, что выполнение конструктивных, зрительно-пространственных и счетных операций может страдать как первично при семантической афазии, так и вторично как системное нарушение при других формах афазии. Также их нарушения могут указывать на наличие поражения в недоминантном полушарии, что дает важную информацию о природе и локализации процесса [1; 8; 13; 21; 27].

В проводимом исследовании осуществлялась оценка зрительно-пространственных и счетных функций, перцептивного мышления, пространственной рабочей памяти по следующим тестам.

- Рисунок. Пациента просят нарисовать восемь фигур, начиная с простой (круг) и заканчивая сложной (человек).

- Рисование часов.

● Тест на пространственное пренебрежение. Пациенту нужно поставить точку точно в центре линии.

● Кубики Кооса. Пациенту нужно скопировать три рисунка из книги стимулов с использованием кубиков со сторонами красного и белого цвета.

● Счет. Пациенту нужно решить 12 математических задач (по три на сложение, вычитание, деление и умножение). Пациенту стимулы предъявляются в виде словесной инструкции и визуальных стимулов для каждой задачи.

● Цветные прогрессивные матрицы Равена. Пациенту поочередно представляют матрицу, в которой отсутствует часть. Необходимо выбрать недостающую из шести вариантов. Если пациент справляется с 36 матрицами за пять или менее минут, он получает дополнительный 1 балл-бонус<sup>1</sup>.

В ходе логопедического обследования больных с выраженной афазией рисование являлось одним из основных методов оценки зрительно-пространственных функций. Учитывая, что интерпретация нарушенного рисования сложна, обратим внимание на то, что система оценок WAB-R

и количество пунктов разработаны для достаточного обеспечения количественной стандартной меры нарушений<sup>2</sup>.

Block Design (Кубики Кооса) объединяют трехмерные и двухмерные конструкции и является наименее вербальным из всех представленных тестов. Этот субтест помогает выявить способность к анализу и синтезу фигур; состояние навыков конструктивного праксиса и соотнесение его с визуальными образами; уровень пространственного мышления; умение следовать визуальным инструкциям. В WAB-R этот тест представлен в сокращенном варианте (уменьшенное количество кубиков, упрощенная цветовая схема — только красный и белый цвета; сокращенный набор карточек и упрощенная система оценки), что позволяет оценить базовые навыки пространственного мышления, при этом сохраняя основные диагностические возможности, обеспечивая быстрый предварительный результат. При оценке субтеста Block Design учитывается время выполнения заданий (оно ограничено), способность к зрительно-пространственному анализу, а также оце-

---

<sup>1,2</sup> Kertesz, A., M.D., F.R.C.P. Western Aphasia Battery Revised Examiner's manual / Andrew Kertesz, (C) 2007. — New York : Grune & Stratton, 2007. — Text : unmediated.

<sup>3</sup> Kertesz, A., M.D., F.R.C.P. Western Aphasia Battery Revised Examiner's manual / Andrew Kertesz, (C) 2007. — New York : Grune & Stratton, 2007. — Text : unmediated.

нивается стратегия работы<sup>3</sup>.

Функция счета тесно связана с языковой функцией [2; 19] и при нарушении может проявляться по-разному в зависимости от формы и степени выраженности афазии. При проведении исследования мы ориентировались на имеющиеся данные о том, что больные с афферентной моторной афазией хорошо выполняют простые счетные операции в письменной форме, но в сложных вычислениях у них могут возникать ошибки. Это связано с отсутствием опоры на внутреннее проговаривание и сложностью удержания отдельных звеньев вычисления. При эфферентной моторной афазии больным мешают персевераторные ошибки и трудности переключения между счетными операциями. При динамической моторной афазии первичные нарушения программирования и нейродинамики могут затруднить процессы счета. При сенсорной афазии расстройства счета также несут вторичный характер из-за отсутствия опоры на акустический образ слов, но при этом письменный счет возможен. При акустикомнестической афазии проблемы возникают только в устном счете, когда затруднено удержание в памяти ряда арифметических действий. При семантической афазии нарушения счетных операций первичны, так как страдает

понимание разрядного строения числа и представления о количестве [3; 4; 5; 6; 14; 19; 20]. В WAB-R оценка функции счета направлена на проверку четырех основных функций счета (сложение, вычитание, умножение и деление) независимо от коммуникативных возможностей пациента, поэтому процедура тестирования допускает представление ответа в различных модальностях<sup>1</sup>.

Тест с использованием цветных прогрессивных матриц Равенна (RCPM, RAVEN) включен в WAB-R для оценки общего интеллекта<sup>2</sup>. Он позволяет в ходе логопедического обследования оценивать способности к обучению на основе обобщения опыта, помогает определить уровень абстрактного мышления, выявляет нарушения пространственного мышления и определяет уровень визуального восприятия у больных с афазическими расстройствами. Также помогает отдифференцировать нарушения, связанные с афазией, от других когнитивных нарушений и неврологических расстройств, оценить состояние компенсаторных воз-

---

<sup>1,2</sup> Kertesz, A., M.D., F.R.C.P. Western Aphasia Battery Revised Examiner's manual / Andrew Kertesz, (C) 2007. — New York : Grune & Stratton, 2007. — Text : unmediated.

можностей, а также служит объективным критерием прогресса в восстановлении пациентов с афазическими расстройствами.

Выполнение конструктивных, зрительно-пространственных и счетных операций может страдать как первично при семантической афазии, так и вторично как системное нарушение при других формах афазии. Таким образом, оценка конструктивных, зрительно-пространственных и счетных операций позволяет получить более полную картину афазического синдрома, оценить не только речевые функции, но и общий уровень когнитивного функционирования, что крайне важно для планирования эффективной логопедической работы с больными с афазическими расстройствами.

В исследовании принимали участие 39 пациентов: из них 21 мужчина и 18 женщин. Возраст больных варьировался от 22 до 67 лет. Комплексная моторная афазия наблюдалась у 19 пациентов, смешанная афазия (сенсомоторная) — у 9 пациентов, акустико-гностическая — у 9 пациентов, динамическая — у 2 пациентов. Все они проходили стационарное лечение в СПБ ГБУЗ «Городская больница № 40» и многопрофильной клинике «Сестрорецкая» (Санкт-Петербург).

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

В результате исследования конструктивных, оптико-пространственных и когнитивных функций у пациентов с выраженной афазией выявлены следующие закономерности.

При оценке возможностей к зрительному анализу и синтезу, а также состояния конструктивного праксиса при помощи кубиков Кооса (Block Design) отмечаются координаторные, метрические и структурно-топологические искажения собранной фигуры в сравнении с эталоном. Пациенты, набиравшие по 8–9 баллов (30 % всей выборки), верноправлялись с заданием, укладывались в 60 секунд на каждое задание, соблюдали правильную ориентацию и не нуждались в подсказках. Набравшие менее 6 баллов (30 %) при выполнении задания нуждались в подсказках, но в целом понимали свою задачу, не всегда укладывались в заданное ограничение по времени, часто была нарушена ориентация блоков. Отмечалась нескоординированность в движениях рук и умеренные проблемы с конструктивной деятельностью и пространственным мышлением. Пациенты, набравшие минимальное количество баллов, 0–3 (40 %) в этом субтесте, демонстрировали выраженную сопутствующую апраксию, испытывали трудности в понимании инструкции, выполняли задание медленно и не все-

гда могли его завершить. Завершенные задания были выполнены с неточностями и искажениями в расположении цветовых блоков относительно друг друга.

Оценка функции счета показала, что 30 % пациентов успешно справлялись со счетными операциями, что свидетельствует о сохранности базовых математических навыков. Было заметно замедление темпа выполнения операций на умножение и деление, но в целом способность к выполнению счетных операций сохранена. Всем пациентам была необходима визуальная опора в книге стимулов, у всех наблюдалась сложности при переходе с одной счетной функции к другой. Пациенты, набравшие 14–18 баллов (60 %), хорошо справлялись с вычислениями на сложение и вычитание, но допускали большое количество ошибок при переходе к умножению и делению. Пациенты, набравшие наименьшее количество баллов, 0–9 (30 %), не сразу понимали инструкцию к заданию даже с использованием визуальной опоры в книге стимулов, испытывали выраженные проблемы с переключением между счетными операциями, пациентам было сложно удержать числовую информацию, что значительно замедляло время выполнения задания, а при переходе к делению и умножению пациенты не могли переключиться на новую матема-

тическую операцию.

Пациенты, набравшие высокие баллы (20 %) по субтесту «Рисование», хорошо понимали инструкцию к заданию, но иногда к верbalной инструкции требовалось использовать наглядный материал из книги стимулов. В целом все задания выполнялись с соблюдением пропорций и были логически завершены. При выполнении наблюдалась замедленность и трудности с мелкой моторикой (левая рука).

Пациенты, набравшие 17–23 балла из 30 возможных (45 %), чаще испытывали трудности с пониманием инструкции о том, что нужно нарисовать. В самом рисунке могли пропускать важные детали, упрощали рисунок, не всегда доводили его до конца, при этом элементы рисунка верно располагались относительно друг друга и пространственные отношения были правильными. 35 % пациентов испытывали выраженные трудности с пониманием инструкции и могли понять задание только с визуальной подсказкой. Наблюдались нарушения координации движений, края фигур были изогнуты, рисунок асимметричен, изображение очень приближенное. Часто возникал отказ от выполнения какого-либо из заданий субтеста. У пациентов этой группы, как правило, рисунок был очень мелким, что может указывать на заинтересованность

подкорковых структур.

Оценка сохранности когнитивных функций при помощи цветных прогрессивных матриц Равена (RCHM, RAVEN) показала, что большая часть пациентов (40 %) хорошо справляется и набирает высокие оценки. Скорее всего, это связано с визуальным форматом теста и отсутствием речевой компоненты — такой невербальный формат позволяет оценить когнитивные возможности с учетом выраженности речевых нарушений.

Пациенты, набравшие 17–25 баллов (30 %), хорошо справлялись с первой частью заданий и больше всего ошибались во второй и третьей, что может быть связано с более быстрым истощением и снижением концентрации внимания. Также наблюдались трудности переключения с одного типа задания первой части на другой тип во второй и третьей, возникала диссоциация в выполнении и сложности в установлении закономерностей при переходе от одного типа задач к другому.

Пациенты, набравшие менее 15 баллов (30 %), несмотря на невербальную природу и визуальный формат, испытывали выраженные трудности с пониманием задачи. Им было сложно включиться в задание и установить причинно-следственные связи. В сериях с возрастающей сложно-

стью пациенты быстро истощались, что снижало интерес к дальнейшему выполнению задания.

## Выводы

Таким образом, пациенты с тяжелой афазией разделились на три условные группы. В первой группе интеллектуальные и оптико-пространственные функции были в целом сохранены. Вторая группа пациентов демонстрировала результаты хуже, чем первая. Показатели третьей группы выявили выраженный дефицит во всех субтестах на оптико-пространственные, счетные и интеллектуальные возможности. Пациенты всех трех групп были неоднородны по возрасту и давности заболевания, и можно предположить, что эти переменные сильно не влияют на оцениваемые функции. Пациентов с высшим образованием в первой группе было больше, что подтверждает влияние преморбидного состояния на реабилитационные возможности.

Анализ выполненных невербальных тестов показал, что чем замедленней процесс понимания, тем выраженное нарушения динамики мышления. Это приводит к трудностям переключения между операциями, к стереотипиям вместо выполнения новых действий, к трудностям контроля за конечным результатом. Пациенты быстрее истощаются, снижается интерес и мотивация к качественному выполнению задания.

Результаты выполнения невербальных субтестов пациентами с хорошим пониманием речи были приближены к максимальным итоговым показателям.

Диагностика невербальных функций выявила вторичные нарушения произвольной регуляции движений и конструктивного праксиса, связанного с пространственной ориентацией и пространственными отношениями между элементами. Также стоит отметить, что визуальная опора не всегда способна компенсировать проявление дефекта.

Пациенты с выраженной сенсорной афазией с заданиями на исполнительные функции справлялись значительно хуже, чем пациенты с тяжелой моторной афазией, даже в заданиях на визуальной основе. Пациенты с сенсорной афазией проявляли большую импульсивность в действиях, что затрудняло процесс предварительного планирования для решения задания. Языковые возможности прямо влияют на когнитивные и оптико-пространственные функции пациентов, выраженные трудности внутреннего проговаривания у пациентов с выраженной афазией негативно влияют на выполнение заданий, требующих мысленного планирования.

## Заключение

Содержание и методика про-

ведения диагностики с использованием методики «Западная батарея афазии — пересмотренная (WAB-R)», адаптированной для русскоязычных пациентов, позволяет актуализировать новые материалы для диагностики когнитивных, конструктивных и оптико-пространственных функций у больных с афазическими расстройствами. Полученные результаты исследования актуализируют дальнейший поиск оптимальных реабилитационных условий, направленных на определение наличия степени выраженности и синдрома нарушений при афазии, а также на мониторинг изменений состояния пациентов с афазическими расстройствами во время терапии на основе использования тестов WAB-R.

## Литература

1. Ассанович, М. А. Клиническая психодиагностика. Специализированные методики и опросники / М. А. Ассанович. — Гродно : ГрГМУ, 2013. — 520 с. — Текст : непосредственный.
2. Баряева, Л. Б. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 320 с. — Текст : непосредственный.
3. Бейн, Э. С. Восстановление речи у больных с афазией / Э. С. Бейн, М. К. Бурлакова, Т. Г. Визель. — Москва : Медицина, 1982. — 183 с. — Текст : непосредственный.
4. Белопасова, А. В. Функциональная реорганизация речевой системы у больных с постинсультной афазией : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Белопасова Анастасия Владимировна. — Москва, 2012. —

- 30 с. — Текст : непосредственный.
5. Бердникович, Е. С. Дифференцированный подход к восстановлению речи у больных с афазией в остром и раннем периодах инсульта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бердникович Елена Семеновна. — Москва, 2013. — 24 с. — Текст : непосредственный.
6. Бердникович, Е. С. Восстановление речи у больных с сенсомоторной афазией в остром и раннем периоде инсульта с применением сенсорной стимуляции / Е. С. Бердникович, О. С. Орлова, Н. В. Шахпаронова. — Текст : непосредственный // Голос и речь. — 2013. — № 2. — С. 15–29.
7. Бердникович, Е. С. Персонифицированный подход в речевой реабилитации: фокус на пациенте / Е. С. Бердникович, О. С. Орлова, Д. В. Уклонская. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 1. — С. 20–34.
8. Вассерман, Л. И. Методы нейропсихологической диагностики : практическое руководство / Л. И. Вассерман, С. А. Доррофеева, Я. А. Meerсон. — Санкт-Петербург : Стройпечать, 1997. — 360 с. — Текст : непосредственный.
9. Гончаров, О. А. Нейропсихологические механизмы топологического и метрического принципов обработки пространственной информации / О. А. Гончаров, Н. Е. Ушакова. — Текст : непосредственный // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2014. — № 1. — С. 29–45.
10. Гончаров, О. А. Топологический и метрический принципы обработки пространственной информации: перцептивные и возрастные закономерности / О. А. Гончаров, Н. Е. Емельянова, Ю. Н. Тяповкин. — Текст : непосредственный // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 1. — С. 87–96.
11. Джексон, Дж. Х. Избранные работы по афазии / Дж. Х. Джексон, пер. с англ. и предисл. Е. Н. Винарской. — Санкт-Петербург : Нива, 1996. — 70 с. — Текст : непосредственный.
12. Ждан, М. В. Педагогические условия оптимизации процесса обновления речевого общения при афазии / М. В. Ждан. — Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. — 2024. — № 4 (апрель). — С. 74–76.
13. Зинченко, В. П. О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия / В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1960. — № 1. — С. 29–41.
14. Коберская, Н. Н. Постинсультные нарушения речи: современные подходы к коррекции афазий / Н. Н. Коберская. — Текст : непосредственный // Медицинский алфавит. — 2019. — Т. 1, № 2 (377). — С. 20–24.
15. Кошелева, Н. В. Роль предметно-практической деятельности в нейрореабилитации больных с афазией / Н. В. Кошелева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2007. — № 3. — С. 55–64.
16. Кошелева, Н. В. Особенности рисунка как одного из видов невербальной коммуникации у больных с афазией / Н. В. Кошелева, Ю. В. Берлин. — Текст : непосредственный // Проблемы психофизиологии. Диагностика нарушений и восстановление психических функций человека : тез. науч. сообщений советских психологов к VI Всесоюз. съезду общества психологов СССР. — Москва, 1983. — Ч. 2. — С. 341.
17. Мартынова, Л. А. Особенности нарушения речевой и других высших психических функций у больных с афазией в острой стадии заболевания / Л. А. Мартынова, О. П. Пурцхванидзе. — Текст : непосредственный // Логопедия сегодня. — 2011. — № 3 (июль–сентябрь). — С. 22–30.
18. Пурцхванидзе, О. П. Диагностика состояния высших психических функций у больных с афазией в острой стадии заболевания / О. П. Пурцхванидзе. — Текст : непосредственный // Вестник Угроведения. — 2011. — № 1. — С. 90–98.
19. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. —

- 360 с. — Текст : непосредственный.
20. Ченцов, Н. Ю. Нейропсихологический анализ нарушений пространственных представлений у детей и взрослых / Н. Ю. Ченцов, Э. Г. Симерницкая, Л. Ф. Обухова. — Текст : непосредственный // Вестник МГУ. Сер. 14. — 1980. — № 3. — С. 63–71.
21. Шемякин, Ф. Н. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственного восприятия и представлений / Ф. Н. Шемякин. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1968. — № 4. — С. 12–28.
22. Шкловский, В. М. Нейрореабилитация больных с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы / В. М. Шкловский. — Текст : непосредственный // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. — 2015. — № 115 (3). — С. 75–81.
23. Шохор-Троцкая (Бурлакова), М. К. Речь и афазия: методологический подход к преодолению речевых расстройств : моногр. / М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова). — Москва : ЭКСМО-Пресс : В. Секачев, 2001. — 416 с. — Текст : непосредственный.
24. Albert, M. L. Treatment of aphasia / M. L. Albert. — Text : unmediated // Archives of Neurology. — 1998. — № 55 (11). — P. 1417–1419.
25. Bailey, S.A note on intelligence and recovery from aphasia: the relationship between Raven's Matrices Scores and change on the Schuell Aphasia Test / S. Bailey, G. Powell, E. Clark. — Text : unmediated // British Journal of Disorders of Communication. — 1981. — № 16 (3). — P. 193–203.
26. Basso, A. Sex differences in recovery from aphasia / A. Basso, E. Capitani, S. Moraschini. — Text : unmediated // Cortex. — 1982. — N. 18 (3). — P. 469–475.
27. Fonseca, J. Cognitive performance in aphasia due to stroke: a systematic review / J. Fonseca, J. J. Ferreira, I. P. Martins. — Text : unmediated // International Journal on Disability and Human Development. — 2016.
28. Kalbe, E. A new test battery to assess aphasic disturbances and associated cognitive dysfunctions — German normative data on the aphasia check list / E. Kalbe, N. Reinhold, M. Brand, M. J. Kessler. — Text : unmediated // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. — 2005. — № 27 (7). — P. 779–794.
29. Kagan, A. Counting what counts: A framework for capturing real-life outcomes of aphasia intervention / A. Kagan, N. Simmons-Mackie, A. Rowland, M. Huijbregts [et al.]. — Text : unmediated // Aphasiology. — 2008. — № 22 (3). — P. 258–280.
30. Meulen, Van Der. Measuring verbal and non-verbal communication in aphasia: reliability, validity, and sensitivity to change of the Scenario Test / Van Der Meulen, Van Der Sandt-Koenderman, W. H. Duivenvoorden, G. Ribbers [et al.]. — Text : unmediated // International Journal of Language & Communication Disorders / College of Speech and Language Therapists. — 2010. — № 45 (4). — P. 424–435.
31. McNeil, M. R. Toward an integrative information processing structure of auditory comprehension and processing in adult aphasia / M. R. McNeil, M. D. Z. Kimelman. — Text : unmediated // Seminars in Speech and Language. — 1986. — Iss. 7. — P. 123–146.

#### References

1. Assanovich, M.A. (2013). *Clinical psychodiagnostics. Specialized methods and questionnaires* [Textbook]. Grodno: GrSMU, 520 p. (In Russ.)
2. Baryeva, L.B., Kondratieva, S.Y., & Lopatina, L.V. (2022). *Prevention and correction of dyscalculia in children with disabilities*. St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 320 p. (In Russ.)
3. Bein, E.S., Burlakova, M.K., Wiesel, T.G. (1982). *Speech restoration in patients with aphasia*. — Moscow: Medicine, 183 p. (In Russ.)
4. Belopasova, A.V. (2012). *Functional reorganization of the speech system in patients with post-stroke aphasia* [An abstract ... dis. of the Candidate of Medical Sciences]. Moscow, 30 p. (In Russ.)
5. Berdnikovich, E.S. (2013). *A differenti-*

- ated approach to speech restoration in patients with aphasia in the acute and early stages of stroke* [An abstract ... dis. of the Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 24 p. (In Russ.)
6. Berdnikovich, E.S., Orlova, O.S., & Shakhparonova, N.V. (2013). Speech restoration in patients with sensorimotor aphasia in the acute and early stages of stroke using sensory stimulation. *Voice and speech*, 2, 15–29. (In Russ.)
  7. Berdnikovich, E.S., Orlova, O.S., & Ukrovskaya, D.V. (2022). Personalized approach in speech rehabilitation: focus on the patient. *Special education*, 1, 20–34. (In Russ.)
  8. Wasserman, L.I., Dorofeeva, S.A., & Meerson, Ya.A. (1997). *Methods of neuropsychological diagnostics: A practical guide*. St. Petersburg: Stroyechat, 360 p. (In Russ.)
  9. Goncharov, O.A., & Ushakova, N.E. (2014). Neuropsychological mechanisms of topological and metric principles of spatial information processing. *Psychological Journal of the Dubna International University of Nature, Society and Man*, 1, 29–45. (In Russ.)
  10. Goncharov, O.A., Yemelyanova, N.E., & Tyapokin, Yu.N. (2011). Topological and metric principles of spatial information processing: perceptual and age patterns. *Psychological Journal*, 32(1), 87–96. (In Russ.)
  11. Jackson, J.H. (1996). *Selected works on aphasia (translated from English and foreword by E.N. Vinarskaya)*. St. Petersburg: Niva, 70 p. (In Russ.)
  12. Zhdan, M.V. (2024). Pedagogical conditions for optimizing the process of updating speech communication in aphasia. *Humanities*, 4 (April), 74–76. (In Russ.)
  13. Zinchenko, V.P., & Lomov, B.F. (1960). On the functions of hand and eye movements in the process of perception. *Voprosy psichologii*, 1, 29–41. (In Russ.)
  14. Koberskaya, N.N. (2019). Post-stroke speech disorders: modern approaches to correcting aphasias. *Medical alphabet*, 1, 2(377), 20–24. (In Russ.)
  15. Kosheleva, N.V. (2007). The role of subject-practical activity in neurorehabilitation of patients with aphasia. *Defectology*, 3, 55–64. (In Russ.)
  16. Kosheleva, N.V., Berlin, Yu.V. (1983). Features of drawing as one of the types of non-verbal communication in patients with aphasia. In *Problems of psychophysiology. Diagnosis of disorders and restoration of human mental functions : tez. nauch. reports of Soviet psychologists to the VI All-Union. to the Congress of the Society of Psychologists of the USSR* (Part 2, p. 341). Moscow. (In Russ.)
  17. Martynova, L.A., & Purtskhvanidze, O.P. (2011). Features of speech and other higher mental functions disorders in patients with aphasia in the acute stage of the disease. *Speech therapy today*, 3 (July-September), 22–30. (In Russ.)
  18. Purtskhvanidze, O.P. (2011). Diagnosis of higher mental state in patients with aphasia in the acute stage of the disease. *Bulletin of Ugrovology*, 1, 90–98. (In Russ.)
  19. Tsvetkova, L.S. (2005). *Neuropsychology of counting, writing and reading: violation and recovery*. Moscow: Moscow Publishing House, psychological and Social Institute, Voronezh: Publishing House of NPO MODEK, 360 p. (In Russ.)
  20. Chentsov, N.Y., Simernitskaya, E.G., & Obukhova, L.F. (1980). Neuropsychological analysis of spatial representation disorders in children and adults. *Bulletin of Moscow State University, ser. 14*, 63–71. (In Russ.)
  21. Shemyakin, F.N. (1968). Some theoretical problems of spatial perception and representations research. *Questions of psychology*, 4, 12–28. (In Russ.)
  22. Shklovsky, V.M. (2015). Neurorehabilitation of patients with the consequences of stroke and traumatic brain injury. *Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov*, 115(3), 75–81. (In Russ.)
  23. Shokhor-Trotskaya (Burlakova), M.K. (2001). *Speech and aphasia : a methodological approach to overcoming speech disorders* [Monograph]. Moscow: EKSMO-Press : V. Sekachev, 416 p. (In Russ.)
  24. Albert, M.L. (1998). Treatment of aphasia. *Archives of Neurology*, 55(11), 1417–1419.
  25. Bailey, S., Powell, G., & Clark, E.

- (1981). A note on intelligence and recovery from aphasia: the relationship between Raven's Matrices Scores and change on the Schuell Aphasia Test. *British Journal of Disorders of Communication*, 16(3), 193–203.
26. Basso, A., Capitani, E., & Moraschini, S. (1982). Sex differences in recovery from aphasia. *Cortex*, 18(3), 469–475.
27. Fonseca, J., Ferreira, J.J., & Martins, I.P. (2016). Cognitive performance in aphasia due to stroke: a systematic review. *International Journal on Disability and Human Development*.
28. Kalbe, E., Reinhold, N., Brand, M., & Kessler, M.J. (2005). A new test battery to assess aphasic disturbances and associated cognitive dysfunctions — German normative data on the aphasia check list. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 27(7), 779–794.
29. Kagan, A., Simmons-Mackie, N., Rowland, A., Huijbregts, M., et al. (2008). Counting what counts: A framework for capturing real-life outcomes of aphasia intervention. *Aphasiology*, 22(3), 258–280.
30. Meulen, Van Der, Sandt-Koenderman, Van Der, Duivenvoorden, W. H., Ribbers, G. [et al.] (2010). Measuring verbal and non-verbal communication in aphasia: reliability, validity, and sensitivity to change of the Scenario Test. *International Journal of Language & Communication Disorders* (College of Speech and Language Therapists), 45(4), 424–435.
31. McNeil, M.R., & Kimelman, M.D.Z. (1986). Toward an integrative information processing structure of auditory comprehension and processing in adult aphasia. *Seminars in Speech and Language*, 7, 123–146.

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 376.37-053.465 "07.11"

ББК 4557.024.130.4

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Наталья Николаевна Яковлева

Natal'ya N. Yakovleva

**ОСОБЕННОСТИ  
ДИАГНОСТИКИ  
И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ  
НАРУШЕНИЙ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ДИСГРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ  
ИНТЕГРАТИВНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия, logoped\_natali@mail.ru, SPIN-код: 4615-1090

**Аннотация.** В статье представлено определение интегративной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями и показана необходимость создания специальных условий для оказания помощи обучающимся с дисграфией в общеобразовательном классе, за счет чего обеспечивается усвоение программы по учебным предметам «русский язык», «литературное чтение».

В статье описаны результаты исследования особенностей речевого и когнитивного развития и коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды. Рассмотрены современные подходы к выявлению и преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с учетом принципов инклюзивного

© Яковлева Н. Н., 2025

**DIAGNOSTICS  
AND REHABILITATION  
OF SPEECH DISORDERS  
IN STUDENTS  
WITH DYSGRAPHIA  
IN AN INTEGRATIVE  
EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT**

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia, logoped\_natali@mail.ru, SPIN code: 4615-1090

**Abstract.** The article defines integrative educational environment for students with special educational needs and shows the need to create special conditions to help students with dysgraphia in a general education class, thereby ensuring program knowledge acquisition in the academic subjects “Russian language” and “Reading Literature”.

The article describes the results of a study of the peculiarities of speech and cognitive development and rehabilitation of speech disorders in children with dysgraphia in an integrative educational environment. It also dwells on the modern approaches to identifying and overcoming written speech disorders in primary school students, taking into account the principles of inclusive education. The author presents empirical data on the interdependence of various types of dysgraphia and the underdevelopment

образования. Автор представил эмпирические данные о взаимообусловленности различных видов дисграфии и недостаточности развития отдельных высших психических функций. На основе экспериментального исследования выявлены наиболее эффективные методы диагностики различных форм дисграфии и предложена комплексная коррекционная программа, адаптированная к условиям интегративного обучения, в которую были включены четыре компонента, в комплексе обеспечивающие системное воздействие на развитие когнитивного базиса письма и речевой системы в целом. Установлена статистически значимая эффективность применения мультисенсорного и дифференцированного подходов в коррекции дисграфии. Полученные результаты могут быть использованы специалистами для оптимизации логопедической работы в условиях современной образовательной среды.

**Ключевые слова:** логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, письменная речь, письмо, дисграфия, речевые нарушения, интегративная образовательная среда, диагностика, коррекционная работа, начальная школа, младшие школьники, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, нарушения письма.

**Информация об авторе:** Яковлева Наталья Николаевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, адрес: 191002, Россия, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13, email: logoped\_natali@mail.ru.

of certain higher mental functions. Based on the experimental study, the most effective methods for diagnosing various forms of dysgraphia are identified and a comprehensive rehabilitation program adapted to the conditions of integrative learning is proposed, which includes four components that together provide a systemic impact on the development of the cognitive basis of writing and the speech system as a whole. The article reports statistically significant effectiveness of using multisensory and differentiated approaches in the rehabilitation of dysgraphia. The results obtained can be used by specialists to optimize logopedic work in the situation of a modern educational environment.

**Keywords:** logopedics, speech disorders, children with speech disorders, written speech, writing, dysgraphia, disorders of speech, integrative educational environment, diagnostics, correction, primary school, junior schoolchildren, inclusive education, inclusive education environment, writing disorders.

**Author's information:** Yakovleva Natal'ya Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Special Pedagogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia.

**Для цитирования:** Яковлева, Н. Н. Особенности диагностики и коррекции речевых нарушений у обучающихся с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 93-108.

## Введение

Проблема нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста приобретает особую актуальность в связи с увеличением числа детей с дисграфией в общеобразовательных школах и активным внедрением инклюзивных форм обучения [3; 10; 18]. Согласно современным исследованиям, распространность дисграфии среди учащихся начальных классов колеблется от 10 до 25 % [17; 18]. В условиях интегративной образовательной среды, под которой понимается специально организованная система, объединяющая образовательные, коррекционные, психологические и социальные ресурсы, направленные на академическое развитие и социализацию обучающихся с дисграфией, возникает необходимость разработки новых подходов к диагностике и коррекции данного нарушения с учетом особенностей инклюзивного процесса.

Анализ научной литературы показывает, что несмотря на значительное количество исследований, посвященных дисграфии (Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева,

**For citation:** Yakovleva, N. N. (2025). Diagnostics and Rehabilitation of Speech Disorders in Students with Dysgraphia in an Integrative Educational Environment. *Special Education*, 2(78), pp. 93-108. (In Russ.).

И. Н. Садовникова и др.), недостаточно изученными остаются вопросы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией именно в условиях интегративного обучения [1; 8; 10; 15]. Существующие методики часто требуют индивидуальной работы и не всегда могут быть эффективно реализованы в рамках интегративной образовательной среды. Целью настоящего исследования является изучение особенностей развития когнитивных функций и письменной речи у обучающихся с дисграфией, а также разработка эффективной системы коррекции речевых нарушений в условиях интегративной образовательной среды.

Дисграфия представляет собой специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1; 4; 5]. В отечественной логопедии выделяют следующие основные формы дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую [9].

Интегративная образовательная среда предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс с созданием специальных условий для их успешного обучения [7; 19; 20]. В данном контексте важно разработать такие формы организации диагностики и коррекции дисграфии, которые были бы эффективны в условиях классно-урочной системы и позволяли бы обеспечить индивидуальный подход к ребенку с нарушениями письменной речи.

Современные исследования показывают, что эффективность коррекционной работы при дисграфии значительно повышается при комплексном подходе, учитывающем психолингвистические, нейропсихологические и педагогические аспекты проблемы [6; 13]. Особую значимость приобретает мультисенсорный подход, позволяющий задействовать различные аналиторы в процессе коррекции нарушений письма [16; 17].

### **Методика исследования**

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в период с сентября 2022 по июнь 2024 года. В исследовании приняли участие 210 учащихся 4-х классов с нарушениями письменной речи.

Для решения поставленных задач использовались эмпирические методы: анализ психолого-

педагогической и логопедической литературы по проблеме; анализ педагогической документации; логопедическое обследование с использованием экспресс-диагностики письменной речи младших школьников (И. Н. Садовникова); нейропсихологическое обследование высших психических функций (Т. В. Ахутина); педагогический эксперимент и методы математической статистики: критерий  $\chi^2$  Пирсона, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей речевых нарушений у детей с дисграфией; формирующий эксперимент, включающий разработку и апробацию комплексной программы коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды; контрольный эксперимент, позволяющий оценить эффективность предложенной коррекционной программы. На этапе формирующего эксперимента испытуемые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы, сопоставимые по возрасту и структуре речевого нарушения.

### **Результаты и обсуждение**

Результаты комплексного логопедического обследования детей с нарушениями письма свиде-

тельствуют о гетерогенности этиопатогенетических механизмов дисграфии в изучаемой группе. Преvalирующей формой данного нарушения являлась дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, диагностированная у 45,3 % обследуемых, что коррелирует с литературными данными о высокой распространенности данного варианта дисграфических расстройств в младшем школьном возрасте (Р. И. Лалаева [10], Н. В. Разживина [13], Н. Н. Яковлева [19]). Акустическая дисграфия, обусловленная недостаточностью фонематического восприятия и дифференциации фонем, выявлена у 25,6 % детей, что указывает на значимость сенсорного компонента в структуре дисграфических расстройств. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии диагностирована у 12,8 % обследуемых, аграмматическая — у 9,3 %, оптическая — у 7,0 %.

Особого внимания заслуживает факт наличия смешанных форм дисграфии у 27,9 % обследуемых, что свидетельствует о комплексном характере нарушения и полиморфности его патогенетических механизмов. Данное наблюдение согласуется с современными представлениями о мультифакторной природе дисграфии и вовлеченностю различных мозговых структур в обеспечение навыка письма (Т. В. Ахутина [1], Ю. В. Микадзе [12]).

Анализ сопряженности дисграфии с нарушениями устной речи выявил, что у подавляющего большинства детей (88,4 %) имели место различные речевые расстройства, что подтверждает системный характер речевых нарушений при дисграфии и теоретические положения о тесной взаимосвязи устной и письменной речи. Среди нарушений устной речи доминировало фонетико-фонематическое недоразвитие, диагностированное у 47,7 % обследуемых, что коррелирует с высокой частотой дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и акустической дисграфии в обследуемой выборке. Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) выявлено у 32,6 % детей, IV уровень речевого развития — у 8,1 %, что отражает системную недостаточность языковых процессов различного уровня сложности.

Примечательно, что у 11,6 % обследуемых нарушения устной речи не обнаружены, что верифицирует теоретическое положение о возможности возникновения дисграфии на фоне нормативного развития устной речи при несформированности иных психических функций, участвующих в реализации навыка письма (зрительно-пространственных, моторных, регуляторных). Данное наблюдение согласуется с нейропсихологической концепцией письма как

сложной функциональной системы, интегрирующей различные структурно-функциональные компоненты (Т. Г. Визель [4]; Л. С. Цветкова [17]). Следовательно, нарушение письма может возникать при изолированной недостаточности отдельных компонентов данной функциональной системы при относительной сохранности других, в том числе и устной речи.

Полученные результаты позволяют заключить, что дисграфия представляет собой гетерогенное

нарушение, характеризующееся вариативностью этиопатогенетических механизмов и клинических проявлений, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к диагностике и коррекции данного расстройства с учетом его патогенетической специфики. Нейропсихологическое обследование выявило у детей с дисграфией нарушения различных компонентов высших психических функций (рис. 1).

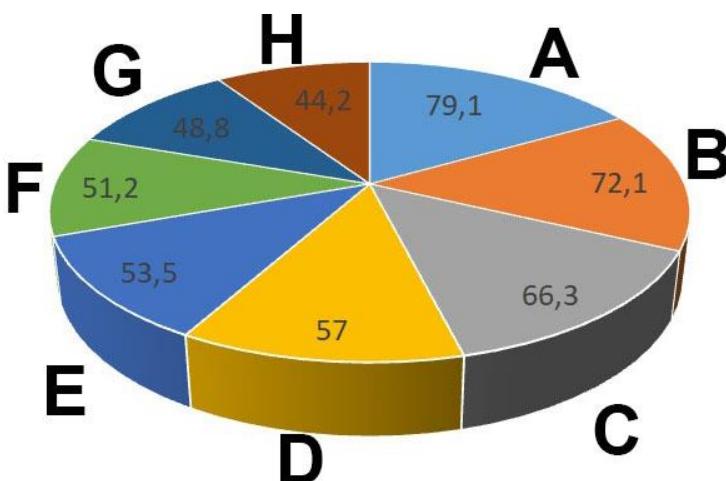


Рис. 1. Результаты нейропсихологического обследования детей с дисграфией

Прим. А — фонематическое восприятие, В — слухоречевая память, С — зрительно-пространственные функции, Д — кинестетический праксис, Е — регуляция и контроль деятельности, F — кинетический праксис, G — зрительная память, H — слухомоторная координация

Проведенный корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между типологическими вариантами дисграфии и нарушениями определенных компонентов высших психических функций, что позволяет верифицировать патогенетические механизмы различных форм нарушений письма. Наиболее выраженная корреляционная зависимость обнаружена между оптической дисграфией и нарушениями зрительно-пространственных функций ( $r = 0,82$ ,  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о ключевой роли пространственного фактора в генезе данной формы дисграфии. Данный результат согласуется с нейropsихологической концепцией о функциональной значимости теменно-затылочных отделов коры головного мозга в обеспечении зрительно-пространственных операций при реализации навыка письма (Т. В. Ахутина, 2019; А. В. Семенович, 2021). Значимая корреляция оптической дисграфии с нарушениями зрительной памяти ( $r = 0,69$ ,  $p < 0,01$ ) подтверждает мнемический компонент данного типа нарушения, связанный с трудностями формирования устойчивых зрительных образов графем.

Акустическая дисграфия демонстрирует высокую степень сопряженности с нарушениями фонематического восприятия ( $r = 0,76$ ,  $p < 0,01$ ), что подтверждает основополагающую роль фо-

нематического дефицита в структуре данной формы нарушения письма. Корреляция акустической дисграфии с дефицитом слухоречевой памяти ( $r = 0,64$ ,  $p < 0,01$ ) указывает на вовлеченность мнестических процессов в фонематическую обработку речевой информации и свидетельствует о системном характере нарушения фонологического компонента речевой деятельности при данной форме дисграфии (Р. И. Лалаева [10]; Т. Г. Визель [4]).

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза обнаруживает статистически значимую корреляцию с нарушениями регуляции и контроля деятельности ( $r = 0,58$ ,  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о существенной роли регуляторного компонента в осуществлении операций сегментации речевого потока. Данный результат согласуется с современными представлениями о значимости префронтальных отделов коры головного мозга в обеспечении произвольного анализа и синтеза языковых единиц (А. Н. Корнев [8]; Ю. В. Микадзе [12]).

Аграмматическая дисграфия коррелирует с нарушениями слухоречевой памяти ( $r = 0,57$ ,  $p < 0,01$ ) и регуляции деятельности ( $r = 0,52$ ,  $p < 0,01$ ), что отражает комплексный характер патогенетических механизмов данной формы нарушения письма, включающих как мнестический, так и регу-

ляторный компоненты, необходимые для усвоения и автоматизации грамматических норм языка (О. А. Величенкова [3]; М. Н. Руслецкая [14]).

Анализ академической успеваемости детей с дисграфией демонстрирует широкий спектр учебных трудностей, не ограничивающихся предметной областью русского языка. Значительные затруднения в освоении программы по русскому языку обнаруживаются у подавляющего большинства обследуемых (84,9 %), что закономерно отражает непосредственное влияние дисграфических расстройств на усвоение письменной речи как предмета школьного обучения. Существенный процент детей испытывает проблемы в освоении литературного чтения (67,4 %), что указывает на коморбидность дисграфии и дислексии, основанную на общности их патогенетических механизмов. Примечательно, что значительная доля обследуемых (41,9 %) демонстрирует трудности в усвоении математики, что может быть обусловлено как общими нейропсихологическими механизмами нарушений письма и счетных операций, так и вторичным характером математических трудностей, связанных с проблемами понимания и интерпретации текстовых задач в условиях недостаточно сформированной письменной речи.

Полученные результаты верифицируют полифакторную модель дисграфии, согласно которой различные формы нарушений письма имеют специфические нейропсихологические механизмы, связанные с дисфункцией определенных компонентов высших психических функций. Данные корреляционного анализа подтверждают обоснованность дифференцированного подхода к диагностике и коррекции дисграфии с учетом патогенетической специфики ее различных форм.

На основании результатов комплексного логопедического обследования была разработана и апробирована дифференциированная программа коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией, базирующаяся на полимодальном интегративном подходе. Методологическим основанием коррекционной программы послужили фундаментальные теоретические положения о системной организации высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лuria), концепция уровневой организации письменной речи (Р. Е. Левина; И. Н. Садовникова) и принципы нейропсихологической коррекции (А. В. Семенович; Л. С. Цветкова).

Структура коррекционной программы характеризовалась модульной организацией и включала четыре взаимосвязанных компонента, обеспечивающих комплекс-

сное воздействие на различные звенья функциональной системы письма.

Первый компонент представлял собой дифференцированную логопедическую работу, специфика которой определялась патогенетическим механизмом дисграфии и структурой речевого нарушения. Данный компонент предусматривал формирование базовых предпосылок письменной речи: развитие фонематического восприятия и фонематических представлений, формирование навыков языкового анализа и синтеза различной степени сложности, совершенствование лексико-грамматических категорий и связной речи. Особое внимание уделялось развитию зрительно-пространственных функций и графомоторных навыков как значимых компонентов письменной деятельности. Дифференцированный подход реализовывался через вариативность методических приемов и дидактических материалов в зависимости от формы дисграфии, что соответствует современным представлениям о гетерогенности дисграфических расстройств (А. Н. Корнев; Р. И. Лалаева).

Второй компонент программы основывался на принципах нейропсихологической коррекции и был направлен на формирование функционального базиса письменной речи через развитие когнитивных функций, обеспечи-

вающих процесс письма. Данный компонент включал комплекс упражнений по развитию мnestических процессов (слухоречевой и зрительной памяти), формированию различных видов праксиса (кинетического и кинетического), развитию произвольной регуляции и контроля деятельности. Нейропсихологическая коррекция реализовывалась с учетом принципа системной дигонтогенетической коррекции, предполагающего активизацию компенсаторных механизмов и формирование сложных функциональных систем через развитие базовых психических процессов (Т. В. Ахутина, Ю. В. Микадзе).

Третий компонент программы обеспечивал интеграцию коррекционной работы в учебный процесс через разработку специализированных упражнений для использования на уроках русского языка и литературного чтения, создание алгоритмов и опорных схем для самостоятельной работы учащихся, а также внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс коррекции дисграфии. Данный компонент способствовал генерализации сформированных навыков и их интеграции в учебную деятельность, что согласуется с экологической валидностью индивидуализации обучения, и наиболее активному включению учителя в коррекционно-развивающий процесс. Обес-

печивались применение им специальных средств обучения, адаптация учебных дидактических материалов, изменение способов подачи материала на уроке.

Четвертый компонент программы был направлен на организацию эффективного взаимодействия специалистов в рамках интегративной образовательной среды и предусматривал координацию работы логопеда, психолога и учителя, разработку индивидуальных образовательных маршрутов для детей с дисграфией, а также консультирование родителей по вопросам организации домашних занятий. Реализация данного компонента обеспечивала системность и непрерывность коррекционного воздействия, что является одним из ключевых факторов эффективности преодоления нарушений письменной речи.

Апробация разработанной программы осуществлялась в течение одного учебного года с использованием экспериментального дизайна с контрольной группой. Экспериментальная группа получала комплексную коррекционную помощь в соответствии с разработанной программой, в то время как контрольная группа была охвачена традиционной логопедической помощью в форме индивидуальных и подгрупповых занятий. Данный методологический подход позволил объективизировать эффективность пред-

ложенной коррекционной программы и верифицировать ее преимущества в сравнении с традиционными логопедическими методиками.

После завершения формирующего эксперимента было проведено повторное обследование детей обеих групп. Результаты показали значительное улучшение показателей письменной речи у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, в обеих группах произошло статистически значимое улучшение всех показателей письменной речи. Однако в экспериментальной группе эти изменения были более выраженным, что подтверждается статистически значимыми различиями между группами после проведения коррекционной работы.

Анализ частоты специфических ошибок при письме также показал более существенное снижение их количества в экспериментальной группе. Количество ошибок на замену и смешение букв сократилось в ЭГ на 68,4 %, в КГ — на 42,1 %; пропуски букв и слогов — в ЭГ на 74,2 %, в КГ — на 45,6 %; ошибки языкового анализа и синтеза — в ЭГ на 71,7 %, в КГ — на 48,3 %; аграмматизмы — в ЭГ на 65,9 %, в КГ — на 39,7 %; оптические ошибки — в ЭГ на 69,5 %, в КГ — на 43,2 %.

**Таблица 1**

Динамика показателей письменной речи у детей с дисграфией после коррекционной работы (средний балл по 10-балльной шкале,  $M \pm \sigma$ )

Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
	до начала эксперимента	после	до начала эксперимента	после	
Звуко-буквенный анализ	4,2±1,1	7,8±0,9*	4,3±1,2	6,1±1,1*	2,86**
Слоговой анализ и синтез	4,5±1,3	8,1±0,8*	4,6±1,2	6,4±1,0*	2,58**
Языковой анализ предложений	3,8±1,2	7,6±1,0*	3,9±1,1	5,8±1,2*	2,93**
Грамматическое оформление письма	3,9±1,0	7,4±0,9*	4,0±1,1	5,9±1,0*	2,67**
Оптико-пространственные функции	4,3±1,2	7,9±0,8*	4,2±1,3	6,2±1,1*	2,72**
Орфографические навыки	3,6±0,9	6,8±1,1*	3,7±1,0	5,3±1,2*	2,51**

Прим. \*  $p < 0,01$  при сравнении показателей до и после коррекционной работы внутри группы

\*\*  $p < 0,01$  при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп после коррекционной работы

Оценка степени овладения программой по русскому языку показала, что в экспериментальной группе у 79,1 % обучающихся отмечалось значительное улучшение успеваемости, в то время как в контрольной группе подобная динамика наблюдалась толь-

ко у 48,8 % четвероклассников, различия статистически значимы ( $\chi^2 = 8,76$ ,  $p < 0,01$ ).

Положительная динамика в развитии высших психических функций, обеспечивающих процесс письма, также была более выражена в экспериментальной группе (табл. 2).

**Таблица 2**

Динамика показателей развития высших психических функций у детей с дисграфией после коррекционной работы (средний балл по 10-балльной шкале,  $M \pm \sigma$ )

Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
	до начала эксперимента	после	до начала эксперимента	после	
Фонематическое восприятие	4,5±1,2	8,2±0,9*	4,6±1,1	6,5±1,0*	2,87**
Слухоречевая память	4,3±1,1	7,9±0,8*	4,4±1,0	6,3±1,1*	2,64**

Окончание таблицы 2

Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
	до начала эксперимента	после	до начала эксперимента	после	
Зрительно-пространственные функции	4,1±1,3	7,8±1,0*	4,2±1,2	6,0±1,2*	2,79**
Кинестетический праксис	4,7±0,9	7,6±0,8*	4,6±1,0	6,4±0,9*	2,42**
Регуляция и контроль деятельности	3,9±1,0	7,3±0,9*	4,0±1,1	5,8±1,0*	2,56**

Прим. \*  $p<0,01$  при сравнении показателей до и после коррекционной работы внутри группы

\*\*  $p<0,01$  при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп после коррекционной работы

Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой связи между улучшением показателей высших психических функций и снижением количества специфических ошибок при письме в экспериментальной группе. Наиболее сильные корреляции обнаружены между улучшением фонематического восприятия и снижением количества ошибок на замену и смешение букв ( $r = 0,78$ ,  $p < 0,01$ ); между развитием зрительно-пространственных функций и снижением оптических ошибок ( $r = 0,82$ ,  $p < 0,01$ ); между улучшением регуляции и контроля деятельности и снижением ошибок языкового анализа и синтеза ( $r = 0,74$ ,  $p < 0,01$ ).

### Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют выделить ряд особенностей диагностики и коррекции речевых нарушений у детей

с дисграфией в рамках интегративной образовательной среды.

В первую очередь следует отметить необходимость комплексного подхода к диагностике, включающего не только логопедическое, но и нейропсихологическое обследование. Это позволяет выявить механизмы нарушения письма и определить оптимальные пути коррекции. Полученные нами данные о корреляции между типом дисграфии и нарушениями определенных компонентов высших психических функций подтверждают результаты исследований Т. В. Ахутиной [1], А. Н. Корнева [9], указывающих на нейропсихологическую природу различных форм дисграфии.

Важным аспектом диагностики в условиях интегративной образовательной среды является оценка влияния нарушений письменной речи на успеваемость по

различным предметам. Наше исследование показало, что дети с дисграфией испытывают трудности не только в освоении русского языка, но и других предметов.

Разработанная нами программа коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды показала высокую эффективность, что подтверждается статистически значимыми различиями между экспериментальной и контрольной группами по всем исследуемым показателям. Особую значимость имеет тот факт, что положительная динамика наблюдалась не только в сфере письменной речи, но и в развитии высших психических функций, обеспечивающих процесс письма.

Полученные результаты позволяют выделить следующие ключевые принципы эффективной коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в рамках интегративной образовательной среды:

- дифференцированный подход в зависимости от формы дисграфии и структуры нарушения. Данный принцип согласуется с рекомендациями Р. И. Лалаевой [10] и О. Б. Иншаковой [6], подчеркивающих необходимость учета механизма нарушения при планировании коррекционной работы;

- комплексность воздействия, направленного как на коррекцию нарушений письменной речи, так и

на развитие высших психических функций, обеспечивающих процесс письма. Этот принцип соответствует нейропсихологическому подходу, развивающемуся в работах Т. В. Ахутиной [1] и Ж. М. Глозман [4];

- мультисенсорный подход, предполагающий активизацию различных анализаторов в процессе коррекции, интеграции коррекционной работы в учебный процесс, особенно важен в условиях интегративной образовательной среды;

- взаимодействие специалистов различного профиля (логопеда, психолога, учителя) и родителей в процессе коррекционной работы в условиях инклюзивного образования.

Выявленные в нашем исследовании корреляции между улучшением показателей высших психических функций и снижением количества специфических ошибок при письме подтверждают положение о взаимосвязи нейропсихологических механизмов и проявлений дисграфии, что согласуется с результатами исследований Т. Г. Визель [4], А. Н. Корнева [9] и акцентирует внимание на необходимости учитывать структуру межфункциональных связей в процессе коррекции.

## **Заключение**

Результаты проведенного исследования подчеркивают значимость комплексного, дифферен-

цированного и интегративного подхода к диагностике и коррекции дисграфии в условиях инклюзивного образования, позволяющего выявить не только нарушение, но его механизмы, что в дальнейшем обеспечит эффективность коррекционно-развивающей работы.

Применение нейропсихологических и мультисенсорных методов, а также активное взаимодействие всех участников образовательного процесса обеспечивает повышение качества речи и усвоение обучающимся с дисграфией программы по учебному предмету «русский язык», способствует их успешной адаптации и академической успешности в целом.

*Перспективы дальнейшего исследования.* В последующем мы планируем более глубоко исследовать готовность учителей общеобразовательных школ к активному взаимодействию в рамках индивидуально-ориентированной помощи обучающимся с дисграфией.

### Литература

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — Текст : непосредственный.
2. Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. — Москва : Прометей, 2022. — 218 с. — Текст : непосредственный.
3. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : 13.00.03 : дис. ... канд. пед. наук / Величенкова О. А. ; Московский государственный педагогический университет. — Москва, 2002. — 185 с. — Текст : непосредственный.
4. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Г. Визель. — Москва : АСТ, 2009. — 128 с. — Текст : непосредственный.
5. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста : учебник для вузов / Ж. М. Глозман. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 249 с. — Текст : непосредственный.
6. Иншакова, О. Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников / О. Б. Иншакова. — 2-е изд. — Москва : В. Секачев, 2020. — 284 с. — Текст : непосредственный.
7. Каракулова, Е. В. Интегративный подход в обучении русскому языку младших школьников с нарушениями письма / Е. В. Каракулова, Е. А. Конева, Н. А. Конева. — Бухара. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1. — С. 5–24.
8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : Мим, 1997. — 286 с. — Текст : непосредственный.
9. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 378 с. — Текст : непосредственный.
10. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Санкт-Петербург : Союз, 2001. — 224 с. — Текст : непосредственный.
11. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. — 208 с. — Текст : непосредственный.

12. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие. — Санкт-Петербург : Питер, 2023. — 296 с. — Текст : непосредственный.
13. Разживина, Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией / Н. В. Разживина. — Текст : непосредственный // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : материалы I Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии (г. Москва, 14–16 сент. 2004 г.) / под ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна. — Москва : [б. и.], 2004. — С. 187–194.
14. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : 13.00.03 : дис. ... д-ра пед. наук / Русецкая Маргарита Николаевна ; Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. — Москва, 2009. — 288 с. — Текст : непосредственный.
15. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : учеб. пособие / И. Н. Садовникова. — Москва : Парадигма, 2012. — 280 с. — Текст : непосредственный.
16. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие. — Москва : Генезис, 2021. — 420 с. — Текст : непосредственный.
17. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — Москва : МОДЭК, МПСИ, 2005. — 360 с. — Текст : непосредственный.
18. Яковлева, Н. Н. Исследование состояния навыков письменной речи у обучающихся 2–4 классов / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Ялта : РИО ГПА, 2016. — Вып. 50. — Ч. 4. — С. 302–309.
19. Яковлева, Н. Н. Комплексный подход к исследованию письменной коммуникации учащихся с дисграфией / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Образование. Наука. Инновации: южное измерение. — 2015. — № 5 (43). — С. 145–149.
20. Яковлева, Н. Н. Развитие письменной коммуникации у обучающихся с дисграфией : моногр. / Н. Н. Яковлева. — Москва : Парадигма, 2022. — 140 с. — Текст : непосредственный.

### References

1. Akhutina, T.V., & Fotekova, T.A. (2024). *Diagnostics of speech disorders in schoolchildren: a practical guide* (3rd ed., corrected and add.). Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.)
2. Babina, G.V., & Sharipova, N.Yu. (2022). *Structural-syllabic organization of speech in preschoolers: ontogenesis and dysontogenesis*. Moscow: Prometey, 218 p. (In Russ.)
3. Velichenkova, O.A. (2002). *An integrated approach to the analysis and correction of specific writing disorders in primary school students* [Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Moscow, 185 p. (In Russ.)
4. Vizel, T.G. (2009). *Reading and writing disorders in children of preschool and primary school age*. Moscow: AST, 128 p. (In Russ.)
5. Glotzman, J.M. (2025). *Neuropsychology of childhood* [Textbook for universities] (2nd ed., corrected and additional). Moscow: Yurait Publishing House, 249 p. (In Russ.)
6. Inshakova, O.B. (2020). *Multidisciplinary analysis of the formation of phonemic writing skills in primary school children* (2nd ed.). Moscow: V. Sekachev, 284 p. (In Russ.)
7. 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, 5–24. (In Russ.)
8. Kornev, A.N. (1997). *Reading and writing disorders in children*. St. Petersburg: Mim, 286 p. (In Russ.)
9. Kornev, A.N. (2006). *Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects*. St. Petersburg: Rech, 378 p. (In Russ.)
10. Lalaeva, R.I., & Venediktova, L.V. (2001). *Diagnostics and correction of reading and writing disorders in younger students*. St. Petersburg: Soyuz, 224 p. (In Russ.)

11. Loginova, E.A. (2004). *Writing disorders. Features of their manifestation and correction in younger students with mental retardation* [Textbook] (Ed. L.S. Volkova). St. Petersburg: DETSTVO-PRESS, 208 p. (In Russ.)
12. Mikadze, Yu.V. (2023). *Neuropsychology of childhood* [Textbook]. St. Petersburg: Piter, 296 p. (In Russ.)
13. Razhivina, N.V. (2004). Features of cognitive activity in primary school children with dysgraphia. In G.V. Chirkina & E.V. Oganesyan (Eds.), *Study of writing and reading disorders. Results and prospects* (Materials of the 1st International Conference of the Russian Dyslexia Association, Moscow, September 14–16, 2004, pp. 187–194). (In Russ.)
14. Rusetskaya, M.N. (2009). *Strategy for overcoming dyslexia in students with speech impairments in the general education system* [Dissertation for Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 288 p. (In Russ.)
15. Sadovnikova, I.N. (2012). *Dysgraphia, dyslexia: technology of overcoming* [Textbook]. Moscow: Paradigm, 280 p. (In Russ.)
16. Semenovich, A.V. (2021). *Introduction to childhood neuropsychology* [Textbook]. Moscow: Genesis, 420 p. (In Russ.)
17. Tsvetkova, L.S. (2005). *Neuropsychology of counting, writing and reading: impairment and recovery*. Moscow: MODEK, MPSI, 360 p. (In Russ.)
18. Yakovleva, N.N. (2016). Study of the state of written speech skills of students in grades 2-4. *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 50, part 4, 302–309. Yalta: RIO GPA. (In Russ.)
19. Yakovleva, N.N. (2015). An integrated approach to the study of written communication in students with dysgraphia. *Education. Science. Innovations: Southern Dimension*, 5(43), 145–149. (In Russ.)
20. Yakovleva, N.N. (2022). *Development of written communication in students with dysgraphia* [Monograph]. Moscow: Paradigm, 140 p. (In Russ.)

# СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

---

Специальное образование. 2025. № 2 (78).  
*Special Education.* 2025. No 2 (78).

УДК 37.018.11+376.1/.4+364.4

ББК 4490.264.5+С991

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Марина Викторовна Арсеньева<sup>1✉</sup>  
Юлия Викторовна Герасименко<sup>2✉</sup>  
Мария Геннадьевна Ивлева<sup>3✉</sup>

Marina V. Arsen'eva<sup>1✉</sup>  
Yuliya. V. Gerasimenko<sup>2✉</sup>  
Mariya G. Ivleva<sup>3✉</sup>

## МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

## MONITORING THE EFFECTIVENESS OF PROVISION OF EARLY SUPPORT FOR FAMILIES RAISING YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES

<sup>1,2,3</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> marinaaa05@yandex.ru, SPIN-код: 4950-5921

<sup>2</sup> gerasimenko\_logo@mail.ru, SPIN-код: 5376-3715

<sup>3</sup> m.g.ivleva@yandex.ru, SPIN-код: 1603-1951

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема мониторинга эффективности деятельности службы ранней помощи семьям и их детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обозначена важность оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлена характеристика детей раннего возраста с

<sup>1,2,3</sup> Herzen State University of Russia, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> marinaaa05@yandex.ru, SPIN code: 4950-5921

<sup>2</sup> gerasimenko\_logo@mail.ru, SPIN code: 5376-3715

<sup>3</sup> m.g.ivleva@yandex.ru, SPIN code: 1603-1951

**Abstract.** The article addresses the issue of monitoring the effectiveness of early support services for families and their children with disabilities. It emphasizes the importance of providing early support for families raising young children with disabilities. The study characterizes young children showing signs of developmental disorders. The authors suggest a system for analyzing and evaluating the quality of early support ser-

© Арсеньева М. В., Герасименко Ю. В., Ивлева М. Г., 2025

признаками дизонтогенеза. Предложена система анализа и оценивания качества функционирования службы ранней помощи, включающая такие показатели, как интенсивность продвижения в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья; степень осведомленности родителей в области развития и воспитания их детей; установление взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке и его качество. Показаны результаты исследования указанных показателей на период до начала посещения службы ранней помощи и через год после начала ее посещения. Анализируется роль службы ранней помощи в прогрессивной динамике речевого, познавательного, социального развития детей раннего возраста с ОВЗ. Подробно представлена динамика увеличения продуктивности взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке, в игровых ситуациях; в расширении степени осведомленности родителей в вопросах развития и воспитания детей. Обнаружено усовершенствование навыков самообслуживания у детей раннего возраста и умений вести себя в естественной бытовой обстановке по итогам годового посещения специалистов. Обозначена значимость правильной организации образовательной среды дома и в условиях дошкольной образовательной организации. Предложенная система мониторинга эффективности работы педагогов службы ранней помощи может использоваться образовательными организациями в системе оценки качества оказания помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

vices, including indicators such as the intensity of developmental progress in children with disabilities, the establishment and quality of child-parent interaction in the home environment, and the level of parental awareness regarding child development and upbringing. The article presents the results of a study assessing these indicators before the family began attending early support services and one year after beginning participation. It analyzes the role of early support services in promoting positive changes in speech, cognitive, and social development in young children with disabilities. Detailed data is presented on the increase in the productivity of child-parent interaction at home, particularly in game situations, as well as on the improvement of parental awareness in matters of child development and education. The article reports improvements in the self-care skills of young children and their ability to behave appropriately in natural everyday environments after a year of working with specialists. The article highlights the importance of organizing the educational environment properly both at home and in preschool education institutions. The proposed monitoring system for evaluating the effectiveness of the work of early support service educators can be used by education institutions as part of quality assessment framework for supporting families raising children with disabilities.

**Ключевые слова:** раннее развитие, задержка речевого развития, дети раннего возраста, ранняя помощь, службы ранней помощи, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, работа с семьей, семья детей с ОВЗ.

**Информация об авторах:** Арсеньева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный университет им. А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская д. 26, email: marinaaa05@yandex.ru.

Герасименко Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный университет им. А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26, email: gerasimenko\_logo@mail.ru.

Ивлева Мария Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный университет им. А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская д. 26, email: m.g.ivleva@yandex.ru.

**Для цитирования:** Арсеньева, М. В. Мониторинг эффективности оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Арсеньева, Ю. В. Герасименко, М. Г. Ивлева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 109-123.

## Введение

Раннее развитие является одним из ключевых направлений

**Keywords:** early development, speech underdevelopment, children at an early age, early assistance, early assistance service, disabilities, children with disabilities, family education, parents, child-parent relations, work with the family, families of children with disabilities.

**Author's information:** Arsen'eva Marina Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Speech Therapy, Herzen State University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Gerasimenko Yuliya Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Speech Therapy, Herzen State University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Ivleva Mariya Gennad'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Speech Therapy, Herzen State University of Russia, St. Petersburg, Russia.

**For citation:** Arsen'eva M. V., Gerasimenko Yu. V., Ivleva M. G. (2025). Monitoring the Effectiveness of Provision of Early Support for Families Raising Young Children with Disabilities. *Special Education*, 2(78), pp. 109-123. (In Russ.)

в рамках воспитательной, коррекционно-логопедической деятельности педагогов в дошколь-

ных образовательных организациях, в которых функционирует служба ранней помощи. В настоящее время в популяции детей раннего возраста отмечается тенденция к увеличению количества тех, кто имеет различные варианты задержек в развитии (моторной, психофизической, речевой сферы), характеризующихся комплексностью, многофакторностью. В связи с этим возрастает необходимость своевременной и целенаправленной поддержки гармоничного раннего развития детей, в частности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В современных исследованиях достаточно подробно охарактеризована специфика дизонтогенетического развития детей раннего возраста. Проблема изучения и обучения детей с речевыми нарушениями в раннем возрасте освещена в трудах Ю. В. Герасименко [5; 6], О. Е. Громовой [7], Т. А. Датешидзе [8], О. Г. Приходько [11; 12], Е. В. Шереметьевой [13], О. В. Юговой [14] и др. Исследования показывают, что признаки речевого дизонтогенеза могут быть обнаружены у детей на любом этапе их развития. К этим признакам относятся: недостаточность гуления и лепета, отсутствие или медленное пополнение активного словаря после достижения одного года, а также отсутствие фразовой речи после двух лет. Авторы указывают, что

дети с задержкой речевого развития, помимо речевых нарушений, также испытывают трудности в развитии двигательной, социальной и познавательной сфер [1; 11; 12]. Представленные трудности могут быть обусловлены влиянием сенсорно-интегративной дисфункции, проявляющейся в таких специфических маркерах у детей младенческого и раннего возраста, как более позднее формирование навыков переворачивания, ползания, ходьбы без поддержки [2; 4; 15; 16].

Общеизвестно, что ранняя помощь детям с задержкой развития речевой сферы должна строиться с учетом онтогенетических закономерностей формирования речи детей с целью своевременного предупреждения возможных дефицитов в развитии. Основные виды помощи детям раннего возраста и их семьям в службе ранней помощи включают:

- **Содействие развитию функционирования ребенка и семьи в естественных жизненных ситуациях.** Развитие навыков самообслуживания. Данное направление предполагает увеличение активности ребенка, улучшение его функционирования в повседневной жизни.

- **Содействие развитию общности и речи ребенка.** Направлено на развитие у ребенка способности воспринимать вербальные и невербальные сигналы в процессе об-

щения, использовать речь и невербальные сообщения в различных ситуациях общения.

• **Психологическое консультирование.** Данный вид работы включает формирование у родителей позитивных установок на перспективы и возможности развития ребенка, понимания особенностей и ограничений своего ребенка.

• **Поддержку социализации ребенка.** Данный вид помощи включает развитие у ребенка раннего возраста умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми вне дома в процессе специально организованной социальной активности.

Важность включения родителей как активных субъектов в двухсторонний процесс взаимодействия с собственным ребенком подчеркивается во многих публикациях [9; 10]. В службе ранней помощи важными задачами являются создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и семьи, работа с ребенком и семьей в соответствии с разработанной программой, а также отслеживание эффективности индивидуальной программы помощи. Нами была проведена оценка эффективности оказания ранней помощи семьям, которая осуществлялась с помощью родителей и их детей раннего возраста, зачисленных в службу ранней помощи ГБДОУ «Детский сад № 10» и ГБДОУ «Детский сад № 103»

компенсирующего вида Невского района Санкт-Петербурга) и посещающих ее более года.

Первый этап оценки проводился в начале учебного года, второй — в конце учебного года, что позволяет определить эффективность оказываемой ранней помощи семьям.

Эффективность работы оценивалась по следующим критериям:

- 1) наличие динамики в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- 2) установление взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке и его качество;
- 3) степень осведомленности родителей в области развития и воспитания.

В исследовании участвовали 70 семей, воспитывающих детей раннего возраста с ОВЗ. Возраст детей составлял от одного года до трех лет.

## Основная часть

В основу диагностической методики для определения динамики развития детей с ОВЗ легла диагностическая программа исследования О. Г. Приходько, которая состоит из заданий, направленных на изучение сформированности ключевых сфер в развитии ребенка: социальной, познавательной, речевой [11]. В основу системы оценивания уровня сформированности различных функций положена четырехбалльная шкала, где

1 балл выставлялся в случае отсутствия или выраженного нарушения имеющейся функции, 4 балла — в случае нормативного развития исследуемой функции.

Изучение компонентов социального развития предполагало исследование умения ребенка вступать в контакт; состояния эмоционального фона; возможностей продуктивного применения средств общения и сформированности навыков самообслуживания. На момент первичного мониторинга (до посещения службы ранней помощи) 70 % детей раннего возраста продемонстрировали трудности вступления в контакт со взрослым, а именно отсутствие проявлений интереса к действиям взрослого, его словам. У большинства детей наблюдалась длительная пауза перед вступлением в какое-либо взаимодействие, не демонстрировалась улыбка в ответ на улыбку взрослого, была характерна отвление от процесса общения. Некоторые испытуемые игнорировали обращения экспериментатора, зрительный контакт не устанавливается. При повторном мониторинге (через год после посещения службы ранней помощи) — в конце учебного года — 80 % детей достаточно быстро и с заметным интересом пытались взаимодействовать, демонстрировали положительные эмоции и реакции при общении со взрослым, откликались на его

обращения, следили за действиями, выражением лица взрослого.

Оценка состояния эмоциональной сферы включала в себя определение степени активности (достаточная активность/инертность); характеристику общего эмоционального фона и преобладающего настроения; описание колебаний в поведении и настроении. По итогам выполнения заданий половина детей демонстрировали туго-подвижность, однообразие и невыразительность эмоций при общении со взрослым. При этом можно было отметить некоторое преобладание отрицательных эмоций над положительными. Лишь 20 % детей получили максимальный балл, продемонстрировав разнообразные эмоциональные реакции. Их эмоции соответствовали ситуации, отличались выразительностью и избирательностью. К концу учебного года отмечалась положительная динамика по показателю эмоциональной сферы. У 60 % испытуемых эмоции стали ярко окрашенными, выразительными, могли адекватно сменяться в зависимости от ситуации.

Изучение коммуникативной сферы показало, что 90 % детей не используют вербальные средства общения. В большинстве случаев оказывалось доступным использование неверbalных средств общения, однако их разнообразие было весьма ограничено. К концу учебного года около половины

детей раннего возраста пользовались различными средствами общения для выражения своих потребностей. Так, стало доступным адекватное ситуации употребление экспрессивно-мимических средств общения (выразительная мимика, жесты). У детей появились голосовые реакции, интонационно модулированные; было зафиксировано использование вербальных средств общения в виде отдельных слов и звукоподражаний.

Изучение состояния самообслуживания и функционирования ребенка в естественных условиях проводилось по результатам анкетирования родителей [3]. В анкету были включены вопросы, предполагающие оценку родителями следующих рутинных процессов: пробуждение; одевание/раздевание; поход в туалет / смена подгузника; умывание/купание; кормление (начиная с одного года); самостоятельная игра с игрушками/предметами; игра со взрослым человеком; игра с другими детьми; чтение книг (слушание историй, сказок); прогулка; коммуникация; участие в домашних делах; уход ко сну/сон; поход в гости. Каждое рутинное действие оценивалось по параметрам от полного отсутствия навыка, что соответствует одному баллу, до самостоятельного владения навыками самообслуживания, что соответствует четырем баллам.

Результаты, полученные путем анкетирования родителей (закон-

ных представителей) детей, пользующихся услугами службы ранней помощи, позволили охарактеризовать прогресс в освоении навыков самообслуживания у детей раннего возраста с ОВЗ. Полученные данные на начало учебного года свидетельствуют о том, что у большинства детей отмечались выраженные трудности в таких рутинных действиях, как одевание/раздевание (70 %), игра с другими детьми (70 %), поход в туалет / смена подгузника (60 %), коммуникация (50 %), кормление (45 %). Большинство родителей сообщали, что их детям сложно самостоятельно одеваться и раздеваться, может отмечаться негативизм при попытках побуждения к самостоятельному использованию одежды. Также многие родители указывали на неумение детей держать ложку или кружку, самостоятельно есть или пить, пользоваться горшком. Некоторые дети не обозначали свои потребности и не сигнализировали о грязном подгузнике. Родители отмечали, что дети не используют игрушки по назначению, что приводит к их поломке. Родители воспитанников обращали внимание на проявление стеснения или плача при общении с незнакомыми взрослыми, отмечали трудности при вступлении в общение (невербальное эмоциональное общение) со взрослыми. Рутинный процесс «игра с другими детьми» вызывала

значительные трудности у многих детей.

Таким образом, навыки самообслуживания большинства детей (80 %) были оценены на 2 балла, что соответствует частичному владению навыками самообслуживания. В ряде случаев дети понимали назначение определенного предмета, но не всегда могли выразить собственные потребности.

Благодаря целенаправленной работе по развитию коммуникативных способностей, в конце учебного года у детей сформировались навыки межличностного взаимодействия. Они научились совместно играть, не отбирая игрушки. Некоторые воспитанники усвоили форму обращения к сверстникам по имени. В ходе совместной деятельности дети стали демонстрировать позитивные эмоции и испытывать удовлетворение от достигнутого результата. По итогам работы специалистов в течение года была выявлена существенная динамика в освоении навыка восприятия художественной литературы при чтении ее взрослым. При этом изучение текстов произведений осуществлялось через слушание, дополненное анализом и совместным обсуждением специально подобранных иллюстраций к читаемому тексту. При восприятии текстов произведений различных авторов у детей стали появляться сосредоточенность на

содержании и интерес к нему, расширился спектр демонстрируемых эмоций от безэмоциональности и безразличия до проявлений отзывчивости, сочувствия персонажам.

Также, по мнению большинства родителей, после года посещения службы ранней помощи произошли положительные изменения в усвоении рутинного процесса «Поход в гости». В частности, многие из опрошенных отмечали существенное уменьшение проявлений негативных эмоций от посещения новых мест. Навык «Поход в туалет / смена подгузника» оказался полностью сформированным у половины детей, остальные дети улучшили свои показатели по сравнению с началом учебного года. Дети стали сигнализировать о грязном подгузнике, проситься на горшок. Улучшились показатели навыка «Самостоятельная игра с игрушками». Воспитанники могли занять себя на более продолжительное время, увлекались игрой, использовали игровой материал по назначению.

Изучение компонентов познавательного развития предполагало оценку сформированности психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления); уровня развития предметной деятельности, мотивации к деятельности. Дети с ограниченными возможностями здоровья проде-

демонстрировали следующие трудности. Часть детей испытывала трудности при узнавании и различении знакомых предметов и игрушек, не соотносила предметы по цвету, форме и величине. Дети не складывали пирамидки, состоящие из трех колец, не ориентировались в трех контрастных величинах. В ходе изучения уровня развития деятельности оценивались такие показатели, как наличие интереса к игрушкам, его стойкость и избирательность; возможность длительно действовать с игровым материалом. До начала посещения службы ранней помощи около половины детей не демонстрировали интереса к игрушкам и предметам, игнорируя взаимодействие с ними. Только 10 % детей показали избирательный интерес к игрушкам и могли включаться в совместную игру с экспериментатором. Изучение характера манипуляций с игрушками показало, что большинству детей раннего возраста до посещения службы ранней помощи были свойственны стереотипные, однотиповые действия.

В ходе изучения познавательной активности и мотивации к деятельности детей оценивались: присутствие познавательного интереса, активность и настойчивость в овладении навыками или безразличие ребенка к результату деятельности, ее отсутствие. Большинство детей (70 %) испытуе-

мых) в начале учебного года показали недостаточный уровень сформированности познавательной активности и мотивации к различным видам деятельности. Почти 90 % испытуемых показали резко ограниченный запас знаний об окружающем. В конце года после посещения службы ранней помощи у всех испытуемых появился стойкий избирательный интерес к игрушкам, инициативность включения в совместную игру со взрослым. 40 % детей демонстрировали ярко выраженную познавательную активность и мотивацию.

Изучение компонентов речевого развития включало в себя исследование понимания обращенной речи и собственной экспрессивной речи ребенка с учетом поэтапного формирования в онтогенезе. В начале учебного года 80 % детей испытывали трудности понимания названий окружающих предметов обихода, игрушек и действий. В конце учебного года дети стали понимать более 90 % слов из категорий «животные», «транспорт», «игрушки», «еда», «одежда и обувь», «части тела». При изучении уровня экспрессивной речи учитывались возрастные показатели речевого развития ребенка. 70 % детей раннего возраста находились на даречевом этапе развития. 20 % детей в речи использовали звукоподражания и простые слова. Чаще всего встречались звукоподражания

тельные и лепетоподобные слова «языка нянь» (кукла — «ляля», есть — «ням-ням», спать — «баю-бай», вода — «буль-буль», паровоз — «ту-ту», часы — «тик-так»). Нормативные слова практически не употреблялись. Было отмечено чрезмерное обобщение («тя» — телефон, стол, тетя). Характерно употребление первого слога слова (машина — «ма», кукла — «ку», пирамидка — «пи»). К концу учебного года 80 % детей в речи стали использовать слова и простые фразы. В речи детей встречались нормативные слова наряду со звукоподражательными и лепетоподобными. Замены слов звукокомплексами фиксировались редко. Таким образом, в конце учебного года было отмечено заметное улучшение в результатах всех представленных направлений, что свидетельствует о высокой эффективности работы специалистов службы ранней помощи.

Для установления взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке и оценивания его качества была использована анкета. Анализировались такие показатели, как умение родителей установить контакт с ребенком, развивать и поддерживать взаимодействие, продуктивно использовать средства общения. Содержание вопросов анкеты было структурировано в соответствии со следующими критериями:

освоение новых знаний, умений и навыков; проявление любопытства и усердия при обучении; перенос полученных навыков в новые условия, в различные жизненные ситуации; развитие продуктивного социального взаимодействия ребенка с окружающими.

Анкетирование родителей по вопросам оценки качества взаимодействия семьи с ребенком затрагивало такой аспект, как понимание семьей сильных сторон, возможностей и особых потребностей ребенка. В анкету были включены следующие направления: оценка степени осведомленности родителей в области развития и воспитания детей и оценка взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке. Оценка степени осведомленности проводилась по показателям степени готовности к выполнению родительских обязанностей; уровня сформированности умений замечать и реагировать на нарушения жизненного ритма ребенка, в том числе его поведения; наличия знаний о педагогических методах развития и воспитания. Второе направление предполагало оценку умения учитывать потребности ребенка, его особенности в создании благополучной домашней среды.

Представим результаты первичного анкетирования по направлению «Оценка степени

осведомленности родителей в области развития и воспитания детей». В начале учебного года 90 % родителей отмечали, что они сталкиваются с неумением преодолевать поведенческие трудности ребенка, не знают, как вести себя в различных жизненных ситуациях. Большинству родителей понадобилось разъяснение и обсуждение возможностей использования педагогических приемов и методов для развития ребенка, для преодоления имеющейся задержки в развитии. Важно отметить, что более 50 % родителей объективно отметили собственную плохую осведомленность в области методов, приемов обучения и воспитания детей.

Проведение итогового анкетирования, направленного на определение степени осведомленности родителей в области развития и воспитания детей, показало положительный рост результатов по заявленным показателям. Об этом свидетельствует появление привязанности у большинства детей к значимым взрослым, возникновение новых социальных связей со сверстниками и взрослыми, проявление значительной частью детей инициативы во взаимодействии и коммуникации, более активное включение в общение и совместную игру.

Родители стали понимать особенности ребенка, научились оказывать психолого-педагогическую

поддержку, увеличили собственную осведомленность в области обучения и воспитания детей. Данные анкет свидетельствуют, что большинство родителей стали применять специальные педагогические приемы для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются их дети.

Анкетирование по направлению «Взаимодействие ребенка с родителями в домашней обстановке» дало следующие результаты. В начале учебного года 70 % родителей никак не меняли домашнюю обстановку, не перестраивали окружающую среду, не учитывали особенности своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В конце года были отмечены положительные изменения в организации образовательной среды в домашних условиях. Родители научились создавать такую домашнюю обстановку, которая способствует развитию их детей, подбирать те игры и игровой материал, который бы учитывал зону ближайшего и актуального развития. Целенаправленная работа способствовала формированию родительской позиции: «Мой дом — образовательная и развивающая среда для ребенка». Родители отмечали, что удалось поменять их представление об устройстве жизненного пространства, где создаются не только условия и предпосылки для отдыха и реализации потребностей оби-

ходно-бытового уровня всей семьи, но и постоянно меняющаяся среда, которая отвечает запросам ребенка и позволяет полноценно его развивать по всем основным образовательным областям.

## Выводы

Анализ результатов проведенного исследования по оценке интенсивности продвижения детей с ограниченными возможностями здоровья по разным направлениям развития свидетельствует о достаточной эффективности деятельности служб ранней помощи, осуществленной в данный период. В структуре направления «социальное развитие» были отмечены улучшения показателей по умению вступать в контакт со взрослым и сверстниками. В рамках данного направления положительную динамику также можно отметить в сформированности навыков самообслуживания к концу учебного года. В структуре направления «речевое развитие» было отмечено улучшение понимания обращенной речи и собственной экспрессивной речи детей. В конце учебного года не было затруднений при выполнении простых инструкций, расширился активный словарь детей. Дети стали употреблять звукоподражания, простые слова, появилась простая фраза. К концу учебного года отмечается рост показателей по-

знатательного развития, таких как уровень предметной деятельности, мотивация к речевой деятельности. Дети проявляли стойкий интерес к игровой деятельности, использовали предложенные игрушки по назначению.

Результаты анкетирования по определению степени осведомленности родителей в области развития и воспитания их детей и определению качества взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке также продемонстрировали положительную динамику к концу учебного года.

Таким образом, работа с родителями является важным аспектом организации деятельности детей в домашних условиях. Эффективное взаимодействие между детьми и родителями не только обогащает их общение, но и делает его более интересным и насыщенным. Это взаимодействие создает атмосферу доверия и поддержки, что, в свою очередь, положительно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка и его готовности к обучению.

Работа специалистов с семьями воспитанников на протяжении учебного года привела к значительным изменениям в образовательной среде. Одним из ключевых результатов стало индивидуализированное обучение, которое позволяет специалистам и родителям определять темп и порядок выполнения заданий детьми.

Кроме того, данное сотрудничество способствовало увеличению уровня информационной культуры родителей по вопросам развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельность специалистов службы ранней помощи позволила создать и поддерживать устойчивое взаимодействие родителей с детьми, улучшить его качество, создать условия для переноса полученных умений в домашнюю среду. Это означает, что родители не просто выполняют указания педагогов, но и становятся активными участниками образовательного процесса. Таким образом, работа с родителями создает условия для всестороннего развития ребенка. Положительная динамика в его развитии по всем направлениям является ярким свидетельством того, что совместные усилия родителей и педагогов могут значительно повысить качество оказания услуг ранней помощи.

### Литература

1. Арсеньева, М. В. Диагностика детей раннего возраста с задержкой психомоторного и речевого развития / М. В. Арсеньева, Е. С. Жукова, В. А. Морозова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: вызовы времени : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / ред. И. А. Тютоева. — Шадринск : ШГПУ, 2021. — С. 13–19.
2. Арсеньева, М. В. Изучение сенсорно-интегративной дисфункции у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-4. — С. 22–25.
3. Арсеньева, М. В. Технологии взаимодействия с родителями детей с ОВЗ: опыт работы / М. В. Арсеньева, Ю. Ю. Бородуллина, А. В. Михайлова. — Текст : непосредственный // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального и инклюзивного образования : сборник тезисов материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Л. В. Лопатиной ; ред.-сост.: М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева, М. В. Ковалева, И. Н. Лебедева. — Санкт-Петербург : НИЦ АРТ, 2023. — С. 17–21.
4. Баряева, Л. Б. Сенсорная интегративная терапия: взгляд на проблему с позиций педагога / Л. Б. Баряева. — Текст : непосредственный // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по материалам науч.-практ. конф. / сост. О. Г. Приходько. — Москва : Юнити-Пресс, 2017. — С. 35–40.
5. Герасименко, Ю. В. Актуальные вопросы диагностики речевого развития детей раннего возраста / Ю. В. Герасименко. — Текст : непосредственный // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального образования : сборник тезисов материалов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — С. 36–39.
6. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни : учеб. пособие / Ю. В. Герасименко. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — 110 с. — Текст : непосредственный.
7. Громова, О. Е. Норма и задержка речевого развития у детей 2–3 лет: разработка анкеты для дифференциированной оценки речи в раннем возрасте / О. Е. Громова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2009. — № 2. — С. 66–77.
8. Датешидзе, Т. А. Система коррекцион-

- ной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 128 с. — Текст : непосредственный.
9. Киселева, Т. Г. Педагогическая компетентность родителей детей раннего возраста / Т. Г. Киселева. — Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. — 2022. — № 3 (60). — С. 365–370. — DOI: 10.25683/VOLBI.2022.60.334.
10. Ковалева, О. Е. Особенности организации проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении с участием родителей / О. Е. Ковалева, М. В. Ковалева. — Текст : непосредственный // Исторический опыт и современность в специальном образовании: традиции семьи и школы : сб. науч. ст. по материалам XXVI Междунар. конф. / гл. ред. К. В. Султанов. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — С. 169–171.
11. Приходько, О. Г. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2016. — № 2. — С. 85–93.
12. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — Москва : Деловые и юридические услуги «ЛексПрактис», 2015. — 145 с. — Текст : непосредственный.
13. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению : моногр. / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : Изд-во ЮУрГПУ, 2019. — 282 с. — Текст : непосредственный.
14. Югова, О. В. Персонализированное сопровождение участников образовательного пространства при реализации ресурсной модели помощи семье ребенка раннего возраста / О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. — 2024. — № 3. — С. 39–49.
15. Parham, L. D. Sensory Processing Measure (SPM-2): Manual // L. D. Parham, C. Ecker C., K. Miller, D. A. Henry, T. J. Glennon. — Los Angeles : Western Psychological Services, 2021. — Text : unmediated.
16. Wilbarger, P. Defensiveness in Children Aged 2-12: An Intervention Guide for Parents and Other Caretakers / P. Wilbarger, J. Wilbarger. — Denver, Avanti Educational Programs, 1999. — Text : unmediated.

#### References

1. Arsen'eva, M.V., Zhukova, E.S., & Morozova, V.A. (2021). Diagnostika detej rannego vozrasta s zaderzhkoj psixomotornogo i rechevogo razvitiya [Diagnosis of young children with delayed psychomotor and speech development]. In I.A. Tyutyueva (Ed.), *Aktual'nye problemy nauki i praktiki korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psixiologii: vy'zovy vremeni* [Actual problems of science and practice of correctional pedagogy and special psychology: challenges of the time] (Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, pp. 13–19). Shadrinsk: ShGPU. (In Russ.)
2. Arsen'eva, M.V., & Ivleva, M.G. (2021). Izuchenie sensorno-integrativnoj disfunkcii u detej doshkol'nogo vozrasta s ogranicchennyimi vozmozhnostyami zdorov'ya [Study of sensory-integrative dysfunction in preschool children with disabilities]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 70-4, 22–25. (In Russ.)
3. Arsen'eva, M.V., Borodulina, Yu.Yu., & Mijajlova, A.V. (2023). Texnologii vzaimodejstviya s roditelyami detej s OVZ: opy't raboty'. In L.V. Lopatina (Ed.), *Sovremennaya logopediya: mezhdu tradiciyami i novacyiami v kontekste problem special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya* [Modern speech therapy: between traditions and innovations in the context of the problems of special and inclusive education] (Collection of abstracts of the materials of the International Scientific and Practical Conference, pp. 17–21). Saint-Petersburg: NICz ART. (In Russ.)
4. Baryaeva, L.B. (2017). Sensorskaya integrativnaya terapiya: vzglyad na problemu s pozicij pedagoga [Sensory integrative therapy: a teacher's perspective on the problem]. In O.G. Prihod'ko (Ed.), *Rannee i doshkol'noe obrazovanie v sisteme nepreryvного soprovozhdeniya detej s ogranicchennyimi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Early and preschool education in the system of continuous

- support for children with disabilities] (Collection of scientific articles based on the materials of the scientific and practical conference, pp. 35–40). Moscow: Yukod. (In Russ.)
5. Gerasimenko, Yu.V. (2023). Aktual'nye voprosy diagnostiki rechevogo razvitiya detej rannego vozrasta [Current issues in the diagnosis of speech development in young children]. In I.V. Prishhepova (Ed.), *Sovremennaya logopediya: mezhdu tradiciyami i novacyiami v kontekste problem spesial'nogo obrazovaniya* [Modern speech therapy: between traditions and innovations in the context of special education problems] (Collection of abstracts from the International Scientific and Practical Conference, pp. 36–39). Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. (In Russ.)
6. Gerasimenko, Yu.V. (2013). *Korreksiya narushenij rechevogo razvitiya detej tret'ego goda zhizni: uchebnoe posobie* [Correction of speech development disorders in children of the third year of life] [Textbook]. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 110 p. (In Russ.)
7. Gromova, O.E. (2009). Norma i zaderzhka rechevogo razvitiya u detej 2 -3 let : razrabotka ankety' dlya differencirovannoj ocenki rechi v rannem vozraste [The norm and delay of speech development in children aged 2–3 years : development of a questionnaire for differentiated assessment of speech at an early age]. *Defektologiya* [Defectology], 2, 66–77. (In Russ.)
8. Datehidze, T.A. (2004). *Sistema korrepcionnoj raboty s det mi rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya* [The system of correctional work with young children with delayed speech development]. St. Petersburg: Rech', 128 p. (In Russ.)
9. Kiseleva, T.G. (2022). Pedagogicheskaya kompetentnost' roditelej detej rannego vozrasta [Pedagogical competence of parents of young children]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo /Business. Education. Law*, 3(60), 365–370. (In Russ.)
10. Kovaleva, O.E., & Kovaleva, M.V. (2019). Osobennosti organizacii proektnoj deyatelnosti v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii s uchastiem roditelej [Features of the organization of project activities in a preschool educational institution with the participation of parents] In K.V. Sultanov (Ed.), *Istoricheskij op'y't i sovremennost' v spesial'nom obrazovanii: tradicii sem'i i shkoly'* [Historical experience and modernity in special education: traditions of family and school] (A collection of scientific articles based on the materials of the XXVI International Conference, pp. 169–171). St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. (In Russ.)
11. Prikod'ko, O.G., & Yugova, O.V. (2016). Psixologo-pedagogicheskaya diagnostika narushenij razvitiya u detej pervy'x let zhizni [Psychological and pedagogical diagnostics of developmental disorders in children of the first years of life]. *Special Education*, 2, 85–93. (In Russ.)
12. Prikod'ko, O.G. & Yugova, O.V. (2015). *Sistema rannej pomoschi detyam s ogranicchenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya i ix roditelyam* [Early care system for children with disabilities and their parents]. Moscow: Delovy'e i yuridicheskie uslugi "LeksPrakis", 145 p. (In Russ.)
13. Sheremet'eva, E.V. (2019). *Ot rozhdeniya do pervoj frazy' : ternistyj put' k obshcheniyu* [From birth to the first sentence : the thorny path to communication] [Monograph]. Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGGPU, 282 p. (In Russ.)
14. Yugova, O.V. (2024). Personalizirovanoе soprovozhdение uchastnikov obrazovatel'nogo prostranstva pri realizacii resursnoj modeli pomoshhi sem'ye rebenka rannego vozrasta [Personalized support for participants in the educational space in the implementation of a resource model for helping the family of an early child]. *Vestnik pedagogicheskix innovacij* [Bulletin of pedagogical innovations], 3, 39–49. (In Russ.)
15. Parham, L.D., Ecker, C.C., Miller, K., et al. (2021). *Sensory Processing Measure (SPM-2)* [Manual]. Los Angeles: Western Psychological Services. (In Eng.)
16. Wilbarger, P. & Wilbarger, J. (1999). *Defensiveness in Children Aged 2-12: An Intervention Guide for Parents and Other Caretakers*. Denver: Avanti Educational Programs. (In Eng.)

# КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

---

Специальное образование. 2025. № 2 (78).  
*Special Education.* 2025. No 2 (78).

УДК 364.65+355.09-486.7

ББК Ц43+С993

ГРНТИ 14.37.01

Код ВАК 5.8.3

Анна Александровна Дарган<sup>1✉</sup>  
Олеся Дмитриевна Сальникова<sup>2✉</sup>  
Анна Валерьевна Кухлеева<sup>3✉</sup>

Anna A. Dargan<sup>1✉</sup>  
Olesya D. Sal'nikova<sup>2✉</sup>  
Anna V. Kukhleeva<sup>3✉</sup>

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ РЕАБИЛИТАЦИЮ ИНВАЛИДОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

## INFLUENCE OF SOCIAL ENVIRONMENT ON PROFESSIONAL REHABILITATION OF DISABLED MILITARY PERSONS

<sup>1,2,3</sup> Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

<sup>1</sup> annadargan@mail.ru, SPIN-код: 8153-1680

<sup>2</sup> djjanna@yandex.ru, SPIN-код: 7115-3157

<sup>3</sup> annakukhleeva@gmail.com, SPIN-код: 1321-3573

<sup>1,2,3</sup> North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

<sup>1</sup> annadargan@mail.ru, SPIN code: 8153-1680

<sup>2</sup> djjanna@yandex.ru, SPIN code: 7115-3157

<sup>3</sup> annakukhleeva@gmail.com, SPIN code: 1321-3573

**Аннотация.** Для современного российского общества особую значимость приобретает помочь людям, получившим инвалидность в ходе боевых действий. Люди, которые выступали в роли защитников Отечества и в результате ранения, заболевания или травмы получили статус «инвалид», теперь нуждаются в профессиональной реабилитации, учитывая их специфические особенности. Это требует проведения теоретических и эмпирических исследований, направленных на выявление факторов, влияющих на эффективность процесса их профессиональной

**Abstract.** Assistance to people who became disabled during the special military operation acquires particular significance for the modern Russian society. The people who defended the country and as a result of wound, disease, or trauma became disabled now need professional rehabilitation that would take into account their specific disability. This problem requires theoretical and empirical research aimed to identify the factors influencing the effectiveness of their professional rehabilitation process. Their social environment is one of these factors. To achieve this goal, an empirical study (N=24) was conducted using a

© Дарган А. А., Сальникова О. Д., Кухлеева А. В., 2025

реабилитации. Одним из таких факторов является социальная среда. Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование методом анкетного опроса с участием 24 человек, которые участвовали в СВО и получили статус «инвалид боевых действий» или находятся на этапе оформления инвалидности.

Было установлено, что профессиональной реабилитации инвалидов боевых действий препятствуют барьеры социальной среды. К ним относятся трудности с получением необходимых мер социальной защиты, что наиболее актуально для добровольцев и мобилизованных; проблемы с доступностью социальной инфраструктуры и передвижения, в результате чего у инвалидов боевых действий возникают сложности с перемещением по населенному пункту в целях получения образования (переобучения), трудовой деятельности; низкий уровень инклюзивной и социальной культуры, отсутствие установок на профессиональную самореализацию инвалида боевых действий у его неформального социального окружения.

**Ключевые слова:** инвалиды боевых действий, российские военнослужащие, СВО, специальные военные операции, социальная среда, российское общество, профессиональная реабилитация, переобучение, социализация взрослых.

**Информация об авторах:** Дарган Анна Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, специалист, Ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ), Северо-Кавказский федеральный университет, адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, email: annadargan@mail.ru.

questionnaire survey of 24 people who participated in the special military operation and received the status of “combat disabled” or are in the process of registering a disability.

It was found that barriers of the social environment hampered the professional rehabilitation of combat-disabled veterans. These barriers include difficulties in obtaining the necessary social protection measures, which is most relevant for volunteers and mobilized personnel; problems with the availability of social infrastructure and mobility, as a result of which combat-disabled veterans have difficulties moving around the community for the purpose of obtaining education (retraining) or job; low level of inclusive and social culture and neglect of professional self-realization of a combat-disabled person among his informal social environment.

**Keywords:** combat-disabled veterans, Russian military persons, Special Military Operation, social environment, Russian society, professional rehabilitation, re-training, socialization of adults.

**Author's information:** Dargan Anna Aleksandrovna, Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, Specialist of the Resource Methods Center, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Сальникова Олеся Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, главный специалист по координации деятельности, центр коллективного пользования специальными техническими средствами обучения Ресурсного учебно-методического центра, Северо-Кавказский федеральный университет, адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, email: djjanna@yandex.ru.

Кухлеева Анна Валерьевна, аспирант 2-го года обучения (специальность 5.8.3 «Коррекционная педагогика»), ассистент кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет, адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, email: annakukhleeva@gmail.com.

**Для цитирования:** Дарган, А. А. Влияние социальной среды на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий / А. А. Дарган, О. Д. Сальникова, А. В. Кухлеева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 124-141.

## Введение

Для российского общества одной из важнейших задач, в связи с проведением специальной военной операции, является выстраивание эффективной системы помощи и поддержки лиц, получивших инвалидность при выполнении воинского долга в ходе боевых действий и СВО. Защитники Отечества, ставшие инвалидами боевых действий, нуждаются в профессиональной реабилитации с учетом имеющихся у них

Sal'nikova Olesya Dmitrievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, Leading Specialist of the Center for Collective Use of the Resource Methods of Teaching Persons with Disabilities, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Kukhleeva Anna Valer'evna, Post-Graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

**For citation:** Dargan, A. A., Sal'nikova, O. D., Kukhleeva, A. V. (2025). Influence of Social Environment on Professional Rehabilitation of Disabled Military Persons. *Special Education*, 2(78), pp. 124-141. (In Russ.)

ограничений жизнедеятельности, которая позволит восстановить утраченные способности к осуществлению профессиональной деятельности в новых жизненных условиях, в том числе при необходимости смены профессии. Это требует проведения теоретических и эмпирических исследований, направленных на выявление факторов, влияющих на эффективность процесса профессиональной реабилитации инвалидов боевых действий. Одним из таких факторов является социальная среда.

Между тем, как показал анализ научной психолого-педагогической и социологической литературы, в настоящее время отмечается дефицит исследований, представляющих теоретическое обоснование и эмпирический анализ влияния условий и возможностей социальной среды на профессиональную реабилитацию лиц, получивших инвалидность в результате участия в специальной военной операции. Российские исследователи при изучении вопросов профессиональной реабилитации инвалидов боевых действий преимущественно уделяют внимание правовым аспектам профессионального образования и переобучения данной категории лиц, их трудовой деятельности (О. А. Колесникова, А. В. Юров, Т. В. Яковенко), а также анализу проблем, возникающих в процессе реабилитации (В. Н. Бобков, В. М. Корякин, Е. В. Одинцова, Т. В. Чашнина, С. В. Трофимов).

**Целью данного исследования** является изучение влияния социальной среды на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий.

**Задачи исследования:** представить теоретическое обоснование влияния внешних факторов социальной среды на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий; осуществить эмпирический анализ влияния внешних факторов социаль-

ной среды на профореабилитацию данной категории лиц с инвалидностью.

### **Теоретико-методологические основы исследования**

В социологических и психолого-педагогических исследованиях социальная среда рассматривается как фактор социализации и ресоциализации личности (Л. И. Божович, В. С. Мерлин, С. И. Петрова и др.). Дружественная социальная среда представляет собой значимое условие интеграции лиц с инвалидностью в общество, что нашло отражение в ряде социологических, философских, психологических, психолого-педагогических исследованиях. В частности, понятие «инклюзивной дружественности» рассматривают В. Н. Ярская-Смирнова и Д. В. Зайцев, отмечая, что дружественность социальной среды должна являться частью универсального дизайна [9]. Ю. А. Афонькина и Г. В. Жигунова используют понятие «инклюзивная среда» и обращают внимание на то, что социальная среда с точки зрения доступности для лиц с инвалидностью характеризуется через ресурсы и барьеры, которые формируют условия инклюзии или исключения данной категории лиц из социального пространства [2]. Анализ влияния социальной среды на интеграцию людей с инвалидностью осу-

ществляется в работах Л. А. Алейник, А. Ю. Домбровской, Д. А. Лушникова, В. С. Ткаченко и др.

В контексте данного исследования рассматривается понятие «дружественности» социальной среды как условия и возможности, которые способствуют или, напротив, препятствуют профессиональной реабилитации инвалидов боевых действий, представляющей собой «систему государственных и общественных мер по возвращению или включению лиц с инвалидностью в сферу общественно-полезного труда с учетом состояния их здоровья, степени трудоспособности, а также их личных склонностей и желаний» [14]. Это те социально-средовые факторы, которые формируют объективные условия жизнедеятельности, в которых существует инвалид боевых действий и в которых будет осуществляться реализация индивидуальной траектории его профессиональной реабилитации. К ним относятся объекты, субъекты и условия социальной среды. Они не только формируют дружественность социальной среды, но также оказывают воздействие на самого человека, получившего инвалидность в результате участия в боевых действиях и военных операциях, так как они выступают в качестве существенного компонента изменения, совершенство-

вания качеств и свойств человека [5, с. 128].

К объектам дружественной социальной среды относится *социальная инфраструктура* — комплекс или совокупность объектов, сооружений, предприятий и учреждений, обеспечивающих на определенной территории необходимые материальные и культурно-бытовые условия жизни населения [3]. *Доступность социальной инфраструктуры* — это те параметры объектов, сооружений, предприятий и учреждений, которые создают объективные барьеры и возможности для реализации траектории профессиональной реабилитации инвалида боевых действий в пределах населенного пункта, в котором он проживает. От того, насколько дружелюбной является социальная инфраструктура населенного пункта в отношении людей с инвалидностью, зависит спектр возможностей для построения и реализации индивидуальной траектории профессиональной реабилитации конкретного инвалида боевых действий в соответствии с имеющимися у него потребностями. Доступность социальной инфраструктуры для людей с инвалидностью является комплексным понятием, включающим в себя такими компоненты, как транспортная доступность; доступность объектов образования, культуры, здравоохране-

ния, социальной защиты и т. д., доступность жилья.

*Транспортная доступность* характеризует возможности, которые имеются у инвалида боевых действий для беспрепятственного передвижения по населенному пункту. Варианты передвижения могут быть различными: метро, автомобиль, общественный транспорт, самокат и пр., в зависимости от потребностей конкретного человека.

*Доступность объектов образования, культуры, здравоохранения, социальной защиты для людей с инвалидностью* предполагает, что в населенном пункте, в котором проживает человек с инвалидностью, полученной в ходе боевых действий, данные объекты социальной инфраструктуры имеют архитектурную, организационную и информационную доступность для людей с разной формой инвалидности.

*Доступность жилья* подразумевает, что жилая среда инвалида боевых действий является дружелюбной по отношению к нему и у него нет ограничений в передвижении по своему частному жилому пространству и выполнению необходимых в быту действий, а также отсутствуют ограничения в свободном выходе из дома.

К условиям социальной среды относится социальная и инклюзивная культура общества. Вопросами изучения содержания соци-

альной культуры занимались такие ученые, как И. Витаны, Ю. Г. Волков, Л. Г. Ионин, И. В. Мостовая, В. И. Патрушев, А. Я. Флиер, и, при разности представленных дефиниций, *социальная культура* предстает как регулятивный механизм, обеспечивающий взаимодействие между людьми в соответствии с тем социальным временем и социальным пространством, в котором осуществляется взаимодействие [8]. В данном определении прослеживается тесная связь с инклюзивной культурой общества, которая представлена в готовности к «включению» в социум людей с ограничениями по здоровью, наличии в обществе ценностных установок и инклюзивных норм.

*Инклюзивная культура общества* — те условия социальной среды, которые выражаются в ценностных установках и нормах общества по отношению к людям с инвалидностью [16]. Инклюзивная культура, как отмечают В. Н. Ярская-Смирнова и Д. В. Зайцев, является принципом выстраивания повседневности, социальной политики, культурной и образовательной деятельности, а также взаимодействия людей друг с другом и отношения к людям с инвалидностью. Инклюзивная культура социального субъекта выступает инструментом стратегии интеграции и формирования дружественного отношения к людям с

инвалидностью в условиях городской среды [9]. С. В. Алехина и А. Ю. Шеманов рассматривают инклюзивную культуру как ценностную основу высшего образования, представляющую собой культуру включающего общества и образования. По мнению авторов, процесс инклюзии в образовании будет эффективным только при условии психологических и ценностных изменений всех участников данного процесса, что предполагает формирование инклюзивной среды, поощряющей сотрудничество и взаимодействие между лицами с инвалидностью и без ограничений по здоровью [1].

Таким образом, инклюзивная культура является фундаментом построения «дружественной» социальной среды для лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе боевых действий.

Компонентами социальной и инклюзивной культуры являются общественные установки, отношения, ценности, характерные для субъектов социальной среды. Они формируют паттерны поведения данных субъектов в процессе взаимодействия с инвалидами боевых действий, что также определяет степень дружественности социальной среды для данной социальной группы. От того, какие идеи, ценности, нормы, в том числе относительно проблематики инвалидности, свой-

ственны социальному окружению инвалида боевых действий, как неформальному, так и формальному, зависит, каким образом будут складываться его взаимоотношения с окружающими, а также его собственное восприятие своего реабилитационного потенциала, возможностей для профессиональной самореализации в новых условиях жизнедеятельности.

Соответственно, к внешним факторам социальной среды, оказывающим влияние на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий, относятся:

- социальная политика и социальная защита инвалидов боевых действий;
- доступность социальной инфраструктуры и жилой среды;
- инклюзивная и социальная культура общества.

Так как инвалид боевых действий является активным субъектом профессиональной реабилитации, исследование влияния социальной среды на данный процесс должно осуществляться через изучение его субъектного восприятия дружественности социальной среды (ее объектов, субъектов и средовых условий), определяющего его социальное самочувствие и социальное поведение в вопросах выбора и проявляемой активности в реализации индивидуальной траектории профессиональной реабилитации.

## **Методы и организация исследования**

Кафедрой коррекционной психологии и педагогики Северо-Кавказского федерального университета в рамках разработки методики диагностики реабилитационного потенциала у лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий, было осуществлено изучение восприятие инвалидами боевых действий социальной среды. Для этой цели была разработана шкала «Внешнесредовые факторы реабилитационного потенциала у лиц с инвалидности, приобретенной в процессе боевых действий», включающая следующие показатели:

- удовлетворенность социальной политикой и социальной защитой;
- удовлетворенность доступностью среды;
- удовлетворенность инклюзивной и социальной культурой общества.

Показатель «Удовлетворенность социальной политикой и социальной защитой» включил следующие индикаторы: удовлетворенность социальной политикой в отношении инвалидов боевых действий; оценка социальной поддержки инвалидов боевых действий; оценка материального положения; удовлетворенность наличием специальных технических средств реабилитации; удо-

влетворенность медицинской помощью; удовлетворенность занимаемым положением в обществе.

Показатель «Удовлетворенность доступностью среды» включил следующие индикаторы: доступность инфраструктуры населенного пункта; доступность транспорта; адаптированность жилья к наличию у человека ограничений по здоровью.

Показатель «Удовлетворенность инклюзивной и социальной культурой общества» включил следующие индикаторы: ощущение инвалидом боевых действий отношения к нему общества как «равного к равному», даже при наличии у него тяжелых ограничений по здоровью; ощущение инвалидом боевых действий уважительного отношения в обществе к участникам СВО; готовность общества создавать условия для самостоятельности и независимости человека с инвалидностью, полученной в ходе боевых действий; установка окружающих на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии.

В соответствии с выявленными показателями и индикаторами была разработана авторская анкета.

В целях экспериментального изучения влияния социальной среды на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых

действий было проведено анкетирование с участием 25 человек ( $N = 24$ ). Экспериментальная база исследования — филиал Государственного фонда поддержки участников СВО «Зашитники Отечества» в Ставрополе, основной задачей деятельности которого является поддержка участников, ветеранов и инвалидов боевых действий [10]. Обработка результатов исследования выполнена с помощью статистических методов.

### Результаты исследования

В рамках проводимого исследования было изучено субъективное восприятие условий социальной среды инвалидами боевых действий, пострадавших при выполнении служебного долга в ходе специальной военной операции в 2022–2024 гг. Средний возраст инвалидов боевых действий составил 31 год.

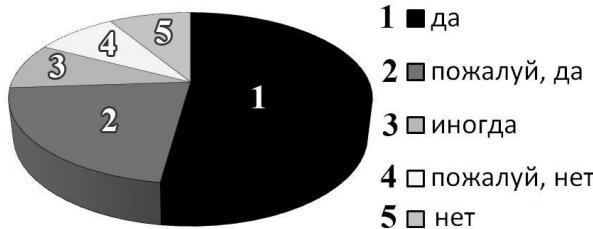
Контингент участников анкетирования включил::

- инвалиды 1 группы — 12,5 %,
- инвалиды 2 группы — 45,8 %,

- инвалиды 3 группы — 16,7 %,
- в процессе получения статуса «инвалид» — 25 % человек.

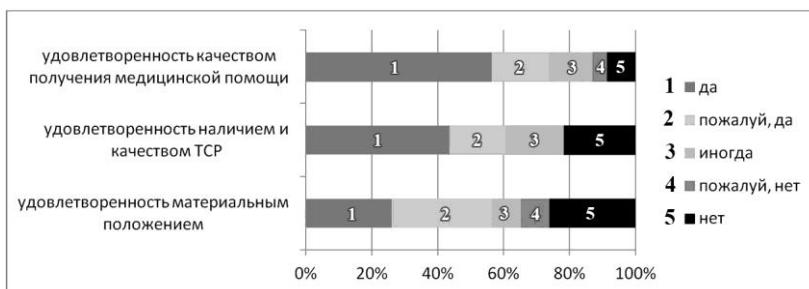
### *Удовлетворенность социальной политикой и социальной защитой государства*

Для человека, пострадавшего при исполнении воинского долга, важно чувствовать поддержку со стороны государства, защищая которое он получил инвалидность. Социальная политика государства формирует ту социальную деятельность, в которой существует инвалид СВО. В рамках проводимого исследования было установлено, что в целом инвалиды боевых действий Ставропольского края, пострадавшие в 2022–2024 гг., позитивно оценивают усилия государства по их поддержке. 74 % респондентов заявили, что считают, что государство достаточно поддерживает инвалидов боевых действий. О недостаточности усилий со стороны государства сообщили лишь 26 % опрошенных (рис. 1).



**Рис 1.** Распределение ответов респондентов на утверждение:

**«Я считаю, что государство достаточно поддерживает инвалидов боевых действий»**

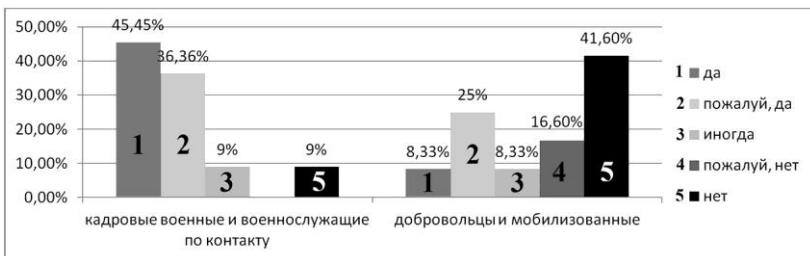


**Рис. 2.** Распределение ответов респондентов на вопросы, характеризующие удовлетворенность мерами социальной защиты, предоставляемыми им государством

Также были изучено, в какой степени инвалиды боевых действий удовлетворены теми мерами социальной защиты, которые предоставляет им государство. Как показало проведенное исследование, для инвалидов боевых действий характерен высокий уровень удовлетворенности наличием и качеством полученных средств реабилитации и качеством получения медицинской помощи: об этом заявили 60,88 % и 73,91 % опрошенных соответственно (рис. 2). Между тем, только половина (56,5 %) участников положительно оценили уровень своего материального положения, остальные дали отрицательный ответ.

В том случае, если у человека с инвалидностью имеются объек-

тивные проблемы с наличием необходимых ему технических средств реабилитации, которые компенсируют имеющиеся у него ограничения жизнедеятельности, этот факт может оказаться влияние на его возможности для реализации траектории профессиональной реабилитации. Между тем необходимо принимать во внимание, что данная оценка является субъективной, и потому при разработке индивидуальной программы профессиональной реабилитации инвалида боевых действий необходимо уделить внимание тому, в какой степени отсутствие или недостаточное качество ТСР влияет на возможности реализации образовательного процесса или трудовой деятельности инвалидом боевых действий.



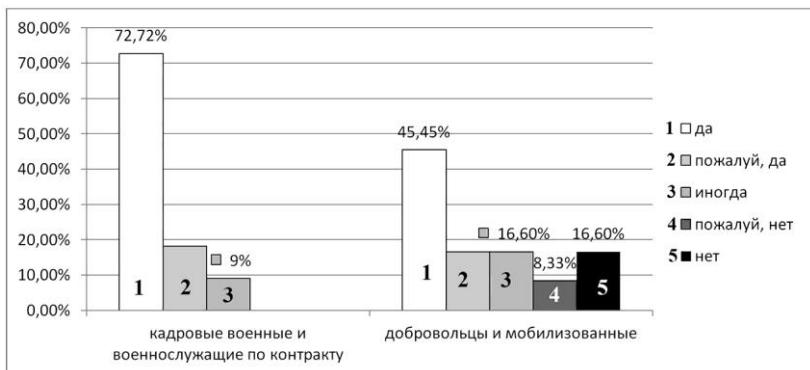
**Рис. 3.** Распределение ответов респондентов на утверждение: «Я удовлетворен уровнем своего материального положения» в зависимости от их профессионального статуса до инвалидности

Следует отметить, что наблюдаются отличия в оценке собственного уровня материального положения среди двух групп респондентов: 1) инвалидов боевых действий, которые до получения инвалидности были кадровыми военными или военнослужащими по срочному контракту; 2) добровольцев и мобилизованных. Если кадровые военные и военнослужащие по срочному контракту в целом довольны своим материальным положением (81,81 %), то среди добровольцев и мобилизованных только каждый третий доволен своим материальным положением (рис. 3).

Аналогичная ситуация наблюдается в отношении удовлетворенности наличием и качеством

полученных средств реабилитации. Среди инвалидов боевых действий — кадровых военных и военнослужащих по контракту — довольны наличием и качеством TCP 81,8 % опрошенных («да» — 63,63 %; «скорее да» — 18,18 %), а вот среди добровольцев и мобилизованных в целом удовлетворены данной мерой социальной защиты только 41,6 % респондентов («да» — 25 %; «скорее да» — 16,6 %), что вдвое меньше, чем у первой группы.

Различные оценки дают респонденты и качеству получения медицинской помощи, в зависимости от того, являются они профессиональными военнослужащими или добровольцами и мобилизованными (рис. 4).



**Рис. 4.** Распределение ответов респондентов на утверждение: «Я удовлетворен качеством получения медицинской помощи» в зависимости от их профессионального статуса до инвалидности

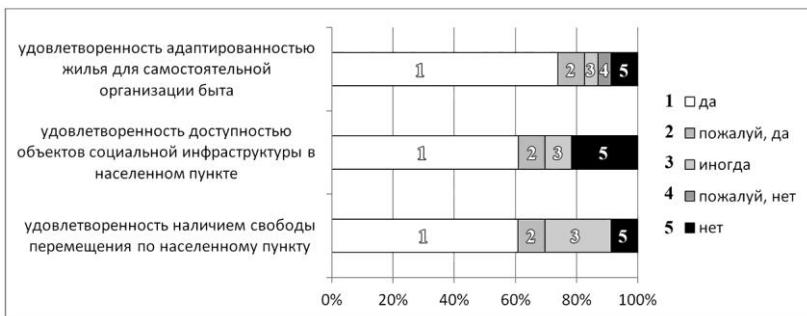
#### **Удовлетворенность доступностью социальной инфраструктуры**

Восприятие инвалидами боевых действий доступности социальной инфраструктуры характеризуется посредством их удовлетворенности доступностью для людей с инвалидностью транспортной инфраструктуры, объектов образования, культуры, здравоохранения, социальной защиты, жилья. Возможность или невозможность свободного выхода из дома, перемещения по населенному пункту, посещения значимых объектов социальной сферы является фактором конструировании и реализации индивидуальной траектории профессиональной реабилитации инвалидов боевых действий, так как очерчивает те реальные возможности и барьеры, с которыми

сталкивается инвалид боевых действий.

Как показал проведенный анализ, каждый пятый (21,7 %) инвалид боевых действий признался, что не удовлетворен доступностью объектов социальной инфраструктуры, в связи с тем что не может попасть во все необходимые ему организации в населенном пункте. 8,69 % респондентов заявили о периодически возникающих сложностях. О том, что в целом довольны доступностью организаций в их населенном пункте, заявили 69,55 % опрошенных (рис. 5).

Несколько лучше сложилась ситуация с удовлетворенностью наличием свободы перемещения по населенному пункту. О постоянных сложностях в передвижении заявили 8,69 % респондентов. О том, что проблемы возни-



**Рис. 5.** Распределение ответов респондентов на вопросы, характеризующие удовлетворенность доступностью объектов городской инфраструктуры и жилой среды

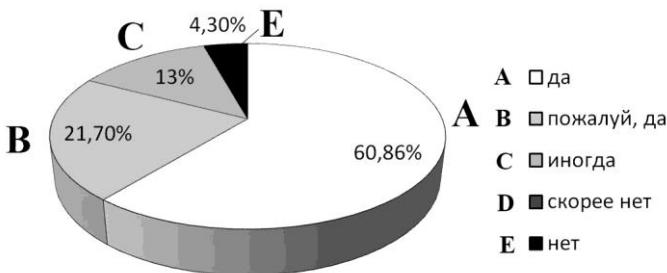
кают периодически, сообщили 21,7 % участников опроса. Таким образом, почти третья часть опрошенных не имеет возможности свободного перемещения по населенному пункту, что сужает возможности для реализации траектории профессиональной реабилитации инвалида боевых действий. С проблемами доступности адаптированного жилья сталкиваются 13 % инвалидов боевых действий, и этот факт также следует учитывать при конструировании траектории профессиональной реабилитации конкретного человека — инвалида боевых действий.

### *Инклюзивная и социальная культура*

Инклюзивная и социальная культура также является одним из условий социальной среды, определяющих возможности для социально-средовой реабилита-

ции инвалидов боевых действий. Для лиц, получивших инвалидность в результате участия в СВО в 2022–2024 гг. и столкнувшихся в связи с наступлением инвалидности и изменившимися условиями жизнедеятельности с необходимостью пересмотра своих жизненных целей, изменения профессионального статуса или вида деятельности, поиска новых жизненных ориентиров, значимым фактором является отношение к ним общества: того, как в глазах окружающих выглядит человек, ставший инвалидом в результате участия в СВО, и какую миссию он несет в обществе.

Как показало проведенное исследование, инвалиды боевых действий в целом позитивно оценивают уровень инклюзивной и социальной культуры и отношение российского общества к участникам и инвалидам СВО. Так, по заяв-



**Рис. 6.** Распределение ответов респондентов на утверждение: «Люди относятся ко мне с уважением, когда узнают, что я участник боевых действий»

лению 82,5 % инвалидов боевых действий, они ощущают, что люди относятся к ним с уважением, когда узнают, что они являются участниками боевых действий. 13 % опрошенных заявили, что лишь иногда ощущают это, а 4,3 % респондентов заявили, что не чувствуют к себе уважения общества как к инвалиду боевых действий (рис. 6).

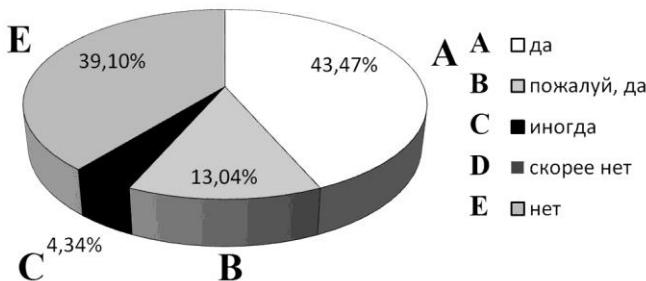
Также преобладающее большинство респондентов — инвалидов боевых действий — дали высокую оценку социальной культуре общества, отметив то, что окружающие относятся к ним как к равным. 91,2 % участников опроса согласились с утверждением «Люди всегда относятся ко мне так, что я чувствую себя с ними на равных» (65,2 % сказали «да»; 26 % — «скорее да»). И только 4,3 % респондентов заявили, что лишь иногда чувствуют равное отношение к ним общества, столько же инвалидов боевых действий

признались, что скорее не ощущают отношение к ним людей на равных.

Для инвалидов боевых действий характерно активное влияние формального социального окружения, в первую очередь НКО. 78,2 % опрошенных отметили, что часто (56,5 %) или скопре часто (21,7 %) взаимодействуют с некоммерческими общественными организациями. Только 8,65 % респондентов признались, что лишь иногда прибегают к их помощи, а еще 13 % опрошенных заявили, что не взаимодействуют с НКО (4,34 %) или взаимодействуют очень редко (8,65 %).

#### *Влияние социального окружения*

Изучение влияния неформального социального окружения на формирование дружественной социальной среды, способствующей профессиональной реаби-



**Рис. 7.** Распределение ответов респондентов на утверждение: «Для моих близких важно, чтобы я был занят делом и финансово независим»

литации инвалидов боевых действий, показало, что для людей из ближайшего социального окружения наличие у инвалида боевых действий дела, которым он будет заниматься, а также его финансовой независимости не является значимой ценностной установкой. Более трети респондентов (39,1%) дали отрицательный ответ на утверждение «Для моих близких важно, чтобы я был занят делом и финансово независим» (рис. 7).

При этом на отсутствие высокой значимости хорошей работы для их круга друзей и близких указали только 21,7 % респондентов, а 17,3 % инвалидов боевых действий считают, что для их ближайшего социального окружения иногда важна хорошая работа. Остальные опрошенные указали на то, что в кругу их друзей и знакомых наличие хорошей работы является ценным качеством. Таким

образом, представленное исследование показало, что при высокой значимости самореализации, хорошей работы для неформального социального окружения, окружающие не всегда транслируют данные установки и в отношении инвалидов боевых действий, что может быть обусловлено различными причинами, в том числе наличием стигматизирующих установок в отношении возможностей профессиональной самореализации людей с инвалидностью.

### Заключение

Таким образом, как показал анализ, социальная среда оказывает влияние на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий. К внешним факторам социальной среды, оказывающим влияние на профессиональную реабилитацию инвалидов боевых действий, относятся социальная политика и социаль-

ная защита инвалидов боевых действий, доступность социальной инфраструктуры и жилой среды, инклюзивная и социальная культура общества.

На основе эмпирического анализа были выделены следующие проблемы социальной среды, которые обуславливают сложности при разработке и реализации траектории профессиональной реабилитации инвалида боевых действий:

– сложности с получением необходимых мер социальной защиты, среди которых недостаточное, по мнению инвалидов боевых действий, материальное обеспечение, наличие и качество ТСР и медицинской помощи, что не позволяет обеспечить максимально возможную компенсацию имеющихся ограничений жизнедеятельности, что наиболее актуально для инвалидов боевых действий — добровольцев и мобилизованных;

– сложности с доступностью социальной инфраструктуры, в том числе с доступностью жилья, передвижением по населенному пункту, доступностью объектов образования, социальной защиты и пр., в результате чего инвалид боевых действий не имеет возможности для свободного перемещения по городу, посещения социальных объектов в целях получения образования (переобучения), трудовой деятельности;

– низкий уровень инклюзивной и социальной культуры, отсутствие

установок на профессиональную самореализацию инвалида боевых действий у его неформального социального окружения, что негативно сказывается на его мотивации к реализации траектории профессиональной реабилитации.

### Литература

1. Алешина, С. В. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования / С. В. Алешина, А. Ю. Шеманов. — Текст : непосредственный // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сб. статей / под ред. В. В. Рубцова. — Москва : Изд-во МГППУ, 2018. — С. 5–14.
2. Афонькина, Ю. А. Готовность социальной среды к включению «нетипичного» ребенка в региональный социум евроарктических территорий России / Ю. А. Афонькина, Г. В. Жигунова. — Текст : непосредственный // Арктика и Север. — 2022. — № 49. — С. 152–173.
3. Бижанова, М. И. К вопросу о трактовке понятия социальной инфраструктуры / М. И. Бижанова, П. И. Магомедова. — Текст : непосредственный // Транспортное дело России / М. И. Бижанова, П. И. Магомедова. — Текст : непосредственный. — 2006. — № 12-I. — С. 16–18.
4. Бобков, В. Н. О социальных гарантиях участников специальной военной операции и членов их семей / В. Н. Бобков, В. Е. Однцов, Т. В. Чашнина. — Текст : непосредственный // Социально-трудовые исследования. — № 1. — 2024. — С. 138–146.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 352 с. — Текст : непосредственный.
6. Борозинец, Н. М. Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных

- организаций высшего образования / Н. М. Борозинец, М. Г. Водолажская, О. Д. Сальникова, О. В. Соловьева, Т. С. Шеховцова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28. — № 6. — С. 53–61.
7. Домбровская, А. Ю. Факторы социальной адаптации инвалидов в России (по материалам социологического исследования) / А. Ю. Домбровская. — Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2013. — № 3-1. — С. 190–200.
8. Еремеева, Т. С. Социальная культура : учеб. пособие / Т. С. Еремеева, Н. Ю. Щека. — Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2017. — 215 с. — Текст : непосредственный.
9. Инклюзивная культура горожан (Нижнее Поволжье) : кол. моногр. / ред. В. Ярская-Смирнова и Д. Зайцев. — Текст : непосредственный. — Москва : Вариант, 2019. — 274 с. — Текст : непосредственный.
10. Козловская, Г. Ю. Проблемный анализ дефиниций, обозначающих статус военнослужащих, получивших травмы в ходе боевых действий / Г. Ю. Козловская, Н. М. Борозинец. — Текст : непосредственный // Человек. Наука. Социум. — 2023. — № 4 (16). — С. 174–189.
11. Корякин, В. М. Государственный фонд «Зашитники Отечества» как специальный субъект военно-социальной политики Российской Федерации / В. М. Корякин. — Текст : непосредственный // Военное право. — 2024. — № 3 (85). — С. 119–130.
12. Мельник, Ю. В. Роль дружественной образовательной среды в процессе социально-педагогической инклюзии нетипичных обучающихся / Ю. В. Мельник. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2023. — Т. 1. — № 2 (91). — С. 153–168.
13. Петров, И. Ф. О взаимодействии и обусловленности среды и социальной информации / И. Ф. Петров. — Текст : непосредственный // Дневник науки. — 2021. — № 7 (55).
14. Сабанов, З. М. Особенности профессиональной реабилитации инвалидов / З. М. Сабанов. — Текст : непосредственный // Вестник Северо-Осетинского государстваенного университета имени К. Л. Хетагурова. — 2013. — № 1. — С. 128–134.
15. Сальникова, О. Д. Роль социально-средового аспекта в профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе боевых действий / О. Д. Сальникова. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга и специальных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 декабря 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с. — Текст : непосредственный.
16. Соловьева, О. В. Основы инклюзивной культуры и профессиональной этики в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие (практикум) / О. В. Соловьева. — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2018. — 148 с. — Текст : непосредственный.

#### References

1. Alekhina, S.V., & Shemanov, A.Yu. (2018). Inkluzivnaya kul'tura kak cennostnaya osnova izmenenij vysshego obrazovaniya [Developing Inclusion in Higher Education: A Network Approach]. In *Razvitiye inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod* (pp. 5–14). Moscow: Izd-vo MGPPU. (In Russ.)
2. Afon'kina, Yu.A., Zhigunova, G.V. (2022). Gotovnost' social'noj sredy k vklucheniyu "netepichnogo" rebenka v regional'nyj socium evro-arkticheskikh territorij Rossii [Readiness of the social environment to include a "non-typical" child in the regional society of the Euro-Arctic territories of Russia]. *Arktika i Sever*, 49, 152–173. (In Russ.)
3. Bishanova, M.I., & Magomedova, P.I. (2006). K voprosu o traktovke ponyatiya social'noj infrastruktury [On the issue of interpretation of the concept of social infrastructure]. *Transportnoe delo Rossii*, 12-I, 16–18. (In Russ.)
4. Bobkov, V.N., Odincova, V.E., & Chashchina, T.V. (2024). O social'nyh garantiyah uchastnikov special'noj voennoj operacii i chle-

- nov ih semej [On social guarantees for participants in a special military operation and their family members]. *Social'no-trudovye issledovaniya*, 1, 138–146. (In Russ.)
5. Bozhovich, L.I. (1995). *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii, Voronezh: NPO “MODEK”, 352 p. (In Russ.)
6. Borozinec, N.M., Vodolazskaya, M.G., Sal'nikova, O.D., Solov'eva, O.V., & Shekhovtsova, T.S. (2023). Konsepciya professional'nopsihologicheskoy reabilitacii lic s invalidnost'yu, priobretennoj v processe boevyh dejstvij i special'nyh voennyyh operacij, v kontekste resursnogo potenciala obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya [The concept of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during combat operations and special military operations, in the context of the resource potential of educational organizations of higher education]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*, 28(6), 53–61. (In Russ.)
7. Dombrovskaya, A.Yu. (2013). Faktory social'noj adaptacii invalidov v Rossii (po materialam sociologicheskogo issledovaniya) [Factors of social adaptation of disabled people in Russia (based on sociological research)]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*, 3-1, 190–200. (In Russ.).
8. Eremeeva, T.S., & Shcheka, N.Yu. (2017). *Social'naya kul'tura* [Social culture]. Blagoveschensk: Amurskij gos. un-t, 215 p. (In Russ.).
9. Yarskaya-Smirnova, V., & Zajcev, D. (2019). *Inkluyivnaya kul'tura gorozhan (Nizhnee Povolzh'e): Kolektivnaya monografiya* [Inclusive culture of city dwellers (Lower Volga region)]. Moscow: Variant, 274 p. (In Russ.).
10. Kozlovskaya, G.Yu., & Borozinec, N.M. (2023). Problemnyj analiz definicij, oboznachayushchih status voennosluzhashchih, poluchivshih travmy v hode boevyh dejstvij [Problematic analysis of definitions denoting the status of military personnel injured during combat operations]. *Chelovek. Nauka. Socium*, 4(16), 174–189. (In Russ.)
11. Koryakin, V.M. (2024). Gosudarstvennyj fond “Zashchitniki Otechestva” kak special'nyj sub"ekt voenno-social'noj politiki Rossijskoj Federacii [State Fund “Defenders of the Fatherland” as a special subject of military-social policy of the Russian Federation]. *Voennoe pravo*, 3(85), 119–130. (In Russ.)
12. Mel'nik, Yu.V. (2023). Rol' druzhestvennoj obrazovatel'noj sredy v processe social'no-pedagogicheskoy inklyuzii netipichnyh obuchayushchihsy [The role of a friendly educational environment in the process of social and pedagogical inclusion of atypical students]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(2, 91), 153–168. (In Russ.)
13. Petrov, I.F. (2021). O vzaimodejstvii i obuslovnosti sredy i social'noj informacii [On the interaction and conditioning of the environment and social information]. *Dnevnik nauki*, 7(55). (In Russ.)
14. Sabanov, Z.M. (2013). Osobennosti professional'noj reabilitacii invalidov [Features of professional rehabilitation of disabled people]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Hetagurova*, 1, 128–134. (In Russ.)
15. Sal'nikova, O.D. (2023). Rol' social'no-sredovogo aspekta v professional'no-psihologicheskoy reabilitacii lic s invalidnost'yu, priobretennoj v hode boevyh dejstvij [The role of the social-environmental aspect in the professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during combat operations]. In *Inkluyivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostранstve. Problemy professional'no-psihologicheskoy reabilitacii lic s invalidnost'yu, priobretennoj v hode vypolneniya sluzhebnogo dolga i special'nyh voennyyh operacij: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma (15 dekabrya 2023 g.)*. Stavropol': Izd-vo SKFU, 88 p. (In Russ.)
16. Solov'eva, O.V. (2018). *Osnovy inkluyivnoj kul'tury i professional'noj etiki v obrazovanii lic s ogranicenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnoe posobie (praktikum)* [Fundamentals of inclusive culture and professional ethics in the education of persons with disabilities]. Stavropol': Izd-vo SKFU, 148 p. (In Russ.)

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education.* 2025. No 2 (78).

УДК 376.37

ББК 4457.093

ГРНТИ 14.29.33; 14.29.41;

14.37.09, 14.37.31, 16.21.51

Код ВАК 5.8.3

Елена Константиновна Камардина<sup>1,2,4✉</sup>

Ольга Святославина Орлова<sup>1,2,3✉</sup>

Ольга Данииловна Ларина<sup>1,2,5✉</sup>

Elena K. Kamardina<sup>1,2,4✉</sup>

Ol'ga S. Orlova<sup>1,2,3✉</sup>

Ol'ga D. Larina<sup>1,2,5✉</sup>

## РЕЧЬ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОГНИТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ

## OLDER PERSON'S SPEECH AS A MARKER OF COGNITIVE HEALTH

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

<sup>2</sup> Федеральный центр мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства России, Москва, Россия

<sup>3</sup> Национальный медицинский исследовательский центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства России, Москва, Россия, os\_orlova@mail.ru, SPIN-код: 8656-2029

<sup>4</sup> logokam@bk.ru, SPIN-код: 3602-8054

<sup>5</sup> oldanlar@gmail.com, SPIN-код: 2424-5657

<sup>1</sup> Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Federal Center of Brain Research and Neurotechnologies of the Federal Medical Biological Agency, Moscow, Russia

<sup>3</sup> The National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow, Russia, os\_orlova@mail.ru, SPIN code: 8656-2029

<sup>4</sup> logokam@bk.ru, SPIN code: 3602-8054

<sup>5</sup> oldanlar@gmail.com, SPIN code: 2424-5657

**Аннотация.** Мировая демографическая ситуация в последнее время характеризуется неуклонным ростом численности людей пожилого и старческого возраста и определяет возрастающий интерес научного сообщества к сопровождающим процесс старения изменениям психической деятельности. Нейропсихологов, нейролингвистов и логопедов интересует, насколько снижение когнитивных функций влияет на процессы восприятия и порождения речи, а значит, и на возможность сохранения полноценной коммуникации в позднем возрасте. Изменения в речи пожилых людей могут иметь как физи-

**Abstract.** In recent decades, the world demographic situation is characterized by a steady increase in the number of older and elderly people and determines the growing interest of the scholarly community in the changes in mental activity accompanying the process of human aging. Neuropsychologists, neurolinguists, and logopedists are interested in the extent to which cognitive decline affects the processes of speech perception and production, and thus the ability to maintain full communication at an older age. Changes in the speech of older persons may have not only physiological but also pathological causes. Dysphonias, dysarthrias, aphasias and

логические, так и патологические причины. У них чаще, чем у молодых, диагностируются дисфонии, дизартрии, афазии и дисфагии. Потенциал для изучения представляют различные аспекты коммуникации при нормальном (физиологическом) и патологическом (сопровождающемся различными сосудистыми/нейродегенеративными заболеваниями) старении. Эти вопросы недостаточно освещены в специальной литературе. Целью настоящей статьи является обзор отечественных и зарубежных литературных источников для определения методологических подходов к исследованию речи людей позднего возраста. Интересным представляется изучение взаимосвязи социокультурных факторов с адаптационными механизмами стареющего мозга и их влияния на возрастные изменения языковых функций. Авторы приходят к выводу, что речь пожилого человека — важный показатель когнитивного здоровья. Существует растущая потребность в эффективных логотерапевтических подходах к расстройствам общения у людей позднего возраста.

**Ключевые слова:** геронтолингвистика, геронтологопедия, речь пожилых людей, пожилые люди, пожилой возраст, лица с нарушениями речи, речевая деятельность, понимание предложений, семантика, квазипространственные отношения, когнитивный резерв, когнитивное здоровье, когнитивные функции.

**Информация об авторах:** Камардинна Елена Константиновна, медицинский логопед, аспирант кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет; ФГБУ «Федеральный центр мозга и

dysphagias are diagnosed more frequently in the older than in the young. Various aspects of communication in normal (physiological) and pathological (accompanied by various vascular/neurodegenerative diseases) aging represent a big potential for further study. These issues are insufficiently covered in specialized literature. The aim of this article is to review domestic and foreign literary sources in order to identify methodological approaches to the study of older people's speech. It is interesting to study the relationship between socio-cultural factors and adaptive mechanisms of the aging brain and their influence on age-related changes in cognitive and linguistic functions. The authors conclude that older persons' speech is an important indicator of cognitive health. There is a growing need for effective logotherapeutic approaches to communication disorders in older persons.

**Keywords:** gerontolinguistics, gerontologopedics, older persons' speech, older persons, older age, persons with speech disorders, speech, comprehension of sentences, semantics, quasi-spatial relations, cognitive reserve, cognitive health, cognitive functions.

**Author's information:** Kamardina Elena Konstantinovna, Speech Therapist, Post-Graduate Student of Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; Federal Center of Brain Research

нейротехнологий» Федерального медико-биологического агентства России, адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, ауд. 741, email: logokam@bk.ru.

Орлова Ольга Святославна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ); главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, логопедии и нейролингвистики, научно-исследовательский центр медицинской реабилитации, ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» Федерального медико-биологического агентства России; главный научный сотрудник, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства», адрес: 123182, Россия, г. Москва, Волоколамское шоссе, 30, корп. 2, email: os\_orlova@mail.ru.

Ларина Ольга Данииловна, доцент, доцент кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ); старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, логопедии и нейролингвистики, научно-исследовательский центр медицинской реабилитации ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» Федерального медико-биологического агентства России, адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, ауд. 741, email: oldanlar@gmail.com.

**Для цитирования:** Камардина, Е. К. Речь пожилого человека как показатель когнитивного здоровья / Е. К. Камардина, О. С. Орлова, О. Д. Ларина. — Текст : непосред-

and Neurotechnologies of the Federal Medical Biological Agency, Moscow, Russia.

Orlova Ol'ga Svyatoslavna, Professor, Doctor of Pedagogy. Professor of Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University; Leading Researcher, The Laboratory of Neuropsychology, Logopedics and Neurolinguistics at the Research Center for Medical Rehabilitation of the Federal Center of Brain Research and Neurotechnologies of the Federal Medical Biological Agency, Moscow, Russia; Leading Researcher, The National Medical Research Centre for Otorhinolaryngology of the Federal Medical-Biological Agency of Russia; Moscow, Russia.

Larina Ol'ga Daniilovna, Associate Professor of Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University; Senior Researcher, The Laboratory of Neuropsychology, Logopedics and Neurolinguistics at the Research Center for Medical Rehabilitation of the Federal Center of Brain Research and Neurotechnologies of the Federal Medical Biological Agency, Moscow, Russia.

**For citation:** Kamardina, E. K., Orlova, O. S., Larina, O. D. (2025). Older Person's Speech as a Marker of Cognitive Health. *Special Education*, 2(78), pp. 142-159. (In Russ.)

ственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 142-159.

## Введение

В условиях глобального явления старения населения планеты в последние годы возрастает внимание научной общественности к проблемам социализации и нарушениям коммуникации людей позднего возраста. По оценкам Всемирной организации здравоохранения, к 2050 г. доля населения мира в возрасте старше 60 лет почти удвоится и составит 22 %<sup>1</sup>. Увеличение продолжительности жизни человека неминуемо ставит вопрос о сохранении ее качества. Перед всеми странами, и Россия не исключение, стоят серьезные задачи по подготовке систем здравоохранения и социального обеспечения к максимально эффективной работе в условиях данного демографического сдвига.

Старение — особый этап онтогенеза, при котором происходят физиологические изменения организма и снижение когнитивных функций, нередко приводящие к нарушению речевой коммуникации пожилых людей. Особенности речи и специфика личности человека преклонного возраста представляются междисци-

плинарной проблемой геронтологии, геронтолингвистики, геронтопсихологии и других смежных дисциплин. Дифференциация нормальных возрастных языковых изменений и специфических последствий приобретенных заболеваний необходима с целью подбора эффективных средств профилактики и коррекции нарушений речи и коммуникации у пожилых людей. Даже при отсутствии патологии пожилому человеку может потребоваться профессиональная поддержка для сохранения полноценного общения и оптимального качества жизни.

**Цель исследования:** изучение методических подходов к исследованию изменений в речи при нормальном старении с целью их дифференциации от речевых нарушений, возникающих вследствие приобретенных заболеваний.

**Методы:** анализ российских и зарубежных литературных источников по проблеме с использованием электронных баз данных научных трудов «Cochrane», Google Scholar, «Pubmed», «Scopus», «Web of Science», «eLibrary» и др. Поиск осуществлялся по ключевым словам: *elderly speech* (речь пожилых), *gerontolinguistics* (геронтолингвистика); *gerontopsychology* (геронтопсихология), *healthy aging* (здоровое старение); *speech disorders in aging* (нарушение

---

<sup>1</sup> Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. URL: <https://www.who.int/ru/health-topics/ageing> (дата обращения: 12.03.2025).

ния речи при старении), *speech therapy for the elderly* (логопедия пожилого возраста).

### **Когнитивное здоровье и речь**

Процесс старения затрагивает все сферы человеческой жизни и в первую очередь здоровье. Сегодня понятие «здоровье» включает в себя не только отсутствие соматических болезней, но и состояние человека, связанное с его психическим и социальным благополучием. Один из важных аспектов в этой связи — когнитивное здоровье, которое Национальный институт здоровья США определяет как способность ясно мыслить, учиться и запоминать, что необходимо для выполнения большинства повседневных задач при нормальном старении<sup>1</sup>. Речь, как одна из когнитивных функций, необходима для коммуникации и социального взаимодействия, поэтому изучение ее возрастных особенностей имеет важное значение.

Проблемы, связанные с определением понятия «нормальное старение», затронуты исследователями в самых разных научных областях — биологии, психологии, социологии, геронтологии и

др. Развитие нейронаук в последние десятилетия также стимулирует повышенный интерес к изучению процессов инволюции и связанных с ней изменений структуры когнитивной сферы при нормальном (физиологическом) старении. В частности, в России активно развивается такое направление, как геронтонейропсихология, или нейропсихология позднего возраста. Эта дисциплина опирается на концепцию А. Р. Лурии [15] о трех функциональных блоках мозга как структурно-функциональной модели в понимании мозговых механизмов старения. В рамках данного похода отечественными нейропсихологами разработана типология старения [10; 11; 27]. «Энергетический» вариант старения связывается со слабостью «энергетического» обеспечения психической деятельности, обусловленного работой I блока мозга. «Пространственный» тип связан с активностью II блока мозга и характеризуется дефицитом симультанности в переработке информации разных модальностей, что ведет к нарушению пространственной и квазипространственной функций, без которых невозможно полноценное владение речью. Третий вариант старения — «регуляторный» — характеризуется снижением произвольной регуляции деятельности, за которую ответственен III блок мозга. Сочетание

---

<sup>1</sup> Национальный институт здоровья США: официальный сайт. URL: <https://www.nia.nih.gov/health/brain-health/cognitive-health-and-older-adults> (дата обращения: 30.05.2025).

первого и третьего вариантов описывается как смешанный тип.

Несмотря на то, что нейропсихологический подход к изучению мозговых механизмов старения и связанных с ним трансформаций активно развивается как в России, так и за рубежом, описание изменений высших психических функций, и в частности речи, у здоровых взрослых (а тем более пожилых) людей недостаточно отражено в литературе, в особенности русскоязычной. Большинство исследований, посвященных изучению расстройств коммуникации, охватывают развитие языка и речи и их возрастные изменения в период от рождения человека до его совершеннолетия. Другое направление исследований, широко представленное в научной литературе, сфокусировано на клинической практике преодоления расстройств речи, голоса и глотания у взрослых при очаговых повреждениях головного мозга, возникших вследствие инсультов, опухолевых процессов, черепно-мозговых травм и др. Наконец, еще один пласт современных научных исследований связан с изучением когнитивных нарушений (и речи как одной из когнитивных функций) при нейродегенеративных заболеваниях, часто возникающих в позднем возрасте. Лишь немногие авторы акцентируют свое внимание на наличии изме-

нений в речевой коммуникации у здоровых пожилых людей, хотя довольно часто включают их в свои исследования в качестве участников контрольных групп (Lowit et al., 2006, Vonk et al., 2017, van Boxtel et al., 2021). Например, на наш поисковый запрос по ключевым словам «нарушения речи при нормальном старении» электронная база данных *Pubmed* выдала лишь 56 источников (данные за последние 10 лет).

Еще меньше исследователей в области изучения коммуникации и ее расстройств проводят лонгитюдные исследования, в которых анализируются данные, собранные об одних и тех же людях в течение долгого времени, иногда в течение десятилетий. Между тем именно такие исследования позволяют установить причинно-следственные связи обнаруженных тенденций и изменений на основе анализа более обширного массива данных.

Тем не менее в настоящее время накоплены интересные факты о нормальных изменениях в речи, происходящих с возрастом. Большая заслуга в этом принадлежит зарубежным ученым-лингвистам, усилиями которых в последние десятилетия активно развивается такое прикладное направление исследований речи пожилых людей, как геронтолингвистика (термин предложен

немецким исследователем Х. П. Лютьеном (Lütjen, 1978)). Среди зарубежных исследователей наибольший вклад в становление геронтолингвистики внесли С. Макони, первым указавший на междисциплинарный характер геронтолингвистических исследований (Makoni, 1997), Д. Берк, К. Грейндже, С. Кемпер, Н. Купланд и др. В России эта область знания разрабатывается такими учеными-лингвистами, как Л. О. Бутакова, Л. Н. Лантиюхова, Л. А. Пашина, И. А. Стернин и др. Несмотря на то что в фокусе геронтолингвистики находится, по меткому выражению Л. Н. Лантиюховой, «речевое портретирование» пожилого человека как представителя своей социальной группы в условиях межличностной и институциональной коммуникации, многие геронтолингвисты указывают на необходимость изучения механизмов и закономерностей изменения качества речи, ее деградации (а иногда и утраты) в процессе старения [13; 18]. Такая точка зрения подчеркивает междисциплинарный характер исследований в данной области. Анализируя причины актуальности изучения лингвистической стороны процесса старения, Л. А. Пашина [18] замечает, что, являясь эффективным инструментом диагностики возрастных нейродегенеративных заболеваний, язык

одновременно может быть плототворным инструментом исследования языковых способностей взрослых с целью выявления вероятности развития и профилактики нейродегенеративных заболеваний.

В возрастной и клинической психологии поздний возраст сегодня рассматривается как особый этап онтогенеза [1; 11; 20; 25; 26; 28; 40; 41]. Традиционно исследователи отмечают, что физиологические изменения организма, происходящие в процессе инволюции, и связанные с ними сенсорные и двигательные дефициты приводят к коммуникативным и речевым мутациям в речи пожилых людей [34; 35]. Так, дефицит в области слуха ухудшает восприятие обращенной речи, снижает контроль за собственной речевой продукцией и расценивается как пресбиакузис. Пожилые люди часто говорят неестественно громко, имеют характерный тембр голоса, замедленный темп и неустойчивую интонацию — пресдисфонию. Миофункциональные нарушения, ухудшение качества зубов не только затрудняют процессы жевания и глотания, но и влияют на фонетическое качество речи, что проявляется в неточной артикуляции, речевой «смазанности». Ухудшение моторики приводит к нарушению письма, а зрения — чтения. Кроме того, процесс старения, или

геронтогенез, сопровождается прогрессирующим дефицитом когнитивных функций, обусловленным возрастными изменениями в головном мозге [11]. Это касается как общего замедления психомоторных реакций, так и проблем, возникающих из-за ухудшения внимания, памяти, снижения скорости обработки информации и эффективности тормозных механизмов, подавляющих нерелевантную (неактуальную) информацию. В этих условиях может затрудняться декодирование обращенной речи, замедляться поиск нужного слова в процессе речепроизводства. Дефицит кратковременной фонологической памяти затрудняет выполнение пошаговых инструкций, понимание длинных фраз и прочитанных вслух текстов, а общая психомоторная заторможенность влияет на снижение беглости речи. Часто пожилые люди жалуются на трудности актуализации слов, выражения своих мыслей, им трудно поддерживать продолжительную беседу. Недостаточность в сфере пространственного анализа и синтеза ведет к нарушению понимания и использования квазипространственных (логико-грамматических) речевых конструкций. Последние данные свидетельствуют о том, что исполнительные процессы, регулирующие доступ к семантическим знаниям (так называемый семан-

тический контроль), имеют решающее значение для поддержания связности речи [33].

Одновременно существует довольно много свидетельств того, что структура семантической (вербальной) памяти сохраняется и даже развивается до глубокой старости и во многом зависит от социокультурного преморбида индивида (его жизненного опыта, уровня образования, профессиональной активности и т. д.). В исследовании М. А. Холодной с соавторами (2002) показано, что на поздних этапах онтогенеза — в возрасте 60–75 лет — вербальные познавательные функции, связанные с запасом знаний, способностью к категориальному обобщению и пониманию значений слов, не претерпевают существенных изменений [25]. В ряде зарубежных исследований [30; 44; 47] показано, что с возрастом происходит замедление обработки предложений, в связи с чем часто меняется стратегия декодирования синтаксически и семантически сложных конструкций. Однако в литературе встречаются малочисленные и противоречивые данные о том, насколько страдает точность понимания нормально стареющими людьми сложных по синтаксической и логико-грамматической структуре оборотов речи (например, семантически обратимых конструкций и фраз с измененным порядком

слов, пассивным залогом и др.), что требует дальнейшего изучения. Обращает на себя внимание и отсутствие на русском языке стандартизованных диагностических инструментов для оценки подобных нарушений у людей старшей возрастной группы. Большинство нейропсихологических опросников, применяемых сегодня в гериатрической практике, разрабатывались для диагностики когнитивных нарушений альцгеймеровского типа и недостаточно чувствительны при состояниях, характеризующихся мягким когнитивным снижением, когда нарождающиеся нарушения еще трудно заметить. Это обстоятельство указывает на необходимость разработки более чувствительного диагностического инструментария для дальнейших исследования в данной области, что, вероятно, поможет ответить на вопрос, какие лингвистические дефициты могут служить ранними маркерами развивающегося нейродегенеративного заболевания.

#### **Адаптационные механизмы стареющего мозга. Теория «когнитивного резерва»**

Н. К. Корсакова и И. Ф. Роцина, развивая идеи Б. Г. Ананьева [1], указывают на гетерохронность, гетеротопность и гетеродинамичность характера изменений в психическом функционировании и уровне активности

мозга при нормальном старении, что соответствует общим законам психического развития и обеспечивает возможность формирования новых поведенческих и когнитивных стратегий, направленных на преодоление возрастных ограничений [11; 27]. Это утверждение согласуется с популярной в последнее десятилетие теорией «когнитивного резерва», предложенной американским нейробиологом Яковом Штерном (Stern, 2008). Под «когнитивным резервом» Штерн понимает способность головного мозга при повышении когнитивной нагрузки оптимизировать свою производительность за счет дифференцированного набора нейрональных связей, что, возможно, приводит к использованию альтернативных когнитивных стратегий [8; 43]. Активизация различных систем организма сохраняет его жизнедеятельность, позволяя преодолевать деструктивные (разрушательные, отрицательные) явления старения. В научной литературе когнитивный резерв рассматривается и как механизм, предохраняющий мозг от этих нарушений, и как фактор, увеличивающий потенциал восстановления уже нарушенных когнитивных функций при нейродегенеративных заболеваниях. При этом ключевое значение при формировании повышенного когнитивного резерва, по мнению ряда исследователей,

лей, имеет уровень образования, которое является медиатором многих психических процессов [21; 22] и тесным образом связано с развитием вербальных способностей. Об этом писал еще в 60-х гг. XX в. Б. Г. Ананьев, указывая на необходимость постоянного образования и самообразования в течение всей жизни [1].

Еще ранее Л. С. Выготский доказал важность роли речевого опосредования и регулирования в процессе произвольной деятельности человека [3]. В наши дни ряд ученых рассматривает уровень образования как наиболее яркий эмпирический показатель когнитивного резерва. Например, широкое распространение среди западных исследователей получила модель итальянского исследователя М. Нуцци и коллег [38], предложившего опросник (Cognitive Reserve Index Questionnaire — CRIq) для количественной оценки когнитивного резерва, накопленного человеком в течение его жизни. Вопросы сгруппированы в три раздела, оценивающие образовательную, профессиональную и непрофессиональную деятельность индивида. Данный опросник может быть использован в любом возрасте. Считается, что лица с повышенным когнитивным резервом более образованы, имеют более высокий уровень интеллекта, успешнее в профессиональной сфере. В отече-

ственной литературе данные об аналогичных исследованиях практически не встречаются. Попытки проанализировать влияние социокультурных факторов при коррекции речевых нарушений, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы различного генеза, были предприняты О. Д. Лариной и Е. Е. Шевцовой [14]. В их работах показано, что учет потенциальных социально-коммуникативных возможностей пациентов способствует повышению эффективности проводимого логотерапевтического воздействия. Существенные индивидуальные различия, связанные с «кристаллизированным персональным опытом жизни», были обнаружены и в ходе исследований когнитивных функций при нормальном старении Е. Ю. Балашовой, Н. К. Корсаковой, И. Ф. Рошиной. Авторы указывают на необходимость учета этих параметров при описании когнитивных особенностей стареющих людей [12].

### **Логопедия пожилого возраста — быть или не быть?**

Сегодня логопедическая помощь является неотъемлемой частью комплексной нейрореабилитации пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания, приобретенными вследствие инсульта, черепно-мозговой травмы и других заболеваний центральной

нервной системы (ЦНС), а медицинский логопед стал полноправным членом мультидисциплинарной бригады специалистов, работающих сообща в рамках междисциплинарного подхода. Одновременно в логопедическом сообществе зарождается дискуссия о роли превентивной логотерапии на доклинической стадии начинающейся деменции, с целью замедления ее развития, поддержания и/или восстановления (насколько это возможно) нарушенной речевой функции, предотвращения дезадаптации и сохранения функциональной коммуникации у людей позднего возраста. Примером такого позитивного начинания может служить открывшийся в 2024 г. в ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» ФМБА России Центр когнитивного и психоэмоционального здоровья, где предоставляется профессиональная помощь не только людям с уже диагностированными когнитивными нарушениями, но и тем, кто нацелен как можно дольше сохранить свое когнитивное здоровье и продлить активное долголетие. Еще одним важным событием стало вступление в действие с 1 января 2025 г. новых

клинических рекомендаций «Когнитивные расстройства у лиц пожилого и старческого возраста»<sup>1</sup>, где уделяется внимание речевым расстройствам, однако вопросы речевой реабилитации и профилактики, на наш взгляд, раскрываются недостаточно.

Впервые о выделении отдельной области знания — логопедии пожилого возраста, или геронтологопедии, которая бы учитывала потребности стареющего общества и определяла области исследования, сосредоточенные на языковых и речевых изменениях, происходящих в процессе инволюции, — заявили польские учёные С. Милевски и К. Качаровска-Брей (Milewski S., Kaczorowska-Bray K., 2014).

В своей работе геронтологопеды должны учитывать тот факт, что имеют дело с коморбидными пациентами, многие из которых страдают неврологическими заболеваниями, нередко сопровождающимися речевыми нарушениями (дизартриями, афазиями). В связи с этим вновь возникает вопрос о необходимости разработки чувствительного диагностического инструментария, позволяющего выявлять и дифференцировать имеющиеся у пожилого человека проблемы, прямо или опосредованно затрудняющие его коммуникацию с окружающими различных возрастных групп.

---

<sup>1</sup> Клинические рекомендации. Когнитивные расстройства у лиц пожилого и старческого возраста. Москва: Центрмаг, 2024. 322 с.

Сегодня возрастает потребность в эффективных комплексных подходах к преодолению расстройств общения у пожилых людей, которые должны разрабатываться на основе углубленных научных исследований.

### **Выводы и заключение**

1. Приведенный обзор литературных источников свидетельствует о том, что нормальное старение — процесс многоаспектный и во многом индивидуальный, что влечет за собой высокую степень вариативности изменений в когнитивной сфере в процессе геронтогенеза. Вопрос о том, как эти изменения влияют на языковое поведение и коммуникативные возможности стареющего человека, является темой многих исследований в междисциплинарной области знания.

2. В научной литературе продолжается активная дискуссия о том, какие лингвистические дефициты характерны для нормального старения и что их вызывает. При этом исследователями достигнуто единство в понимании того факта, что когнитивное здоровье является важной составляющей качества жизни в позднем возрасте, психологического и социального благополучия человека. Понимание письменной и устной речи — фундаментальный аспект повседневного коммуникативного опыта. В ряде

научных работ показано, что когнитивное старение может способствовать возрастному снижению восприятия речи. Изучение того, как лексико-семантические процессы изменяются с возрастом и как нормальные возрастные изменения могут влиять на трудности обработки речи у пожилых людей, имеет важное значение для теории здорового старения. Между тем в российской дефектологии проблема оценки состояния и поддержания речевой функции пожилого человека не разработана. Это имеет высокую теоретическую значимость и станет направлением дальнейшего развития нашего исследования, как и уточнение того, какие лингвистические дефициты могут служить ранними маркерами развивающегося нейродегенеративного заболевания.

3. Влияние социокультурных факторов на речь и необходимость их учета при разработке коррекционных программ — еще одна актуальная и малоизученная в отечественной дефектологии тема, требующая расширения и дополнительного изучения.

4. Здоровое старение характеризуется способностью компенсировать трудности в языковой обработке, что позволяет пожилому человеку поддерживать функциональную коммуникацию и избегать социальной изоляции.

Сегодня существует потреб-

ность в разработке чувствительных диагностических инструментов на русском языке, позволяющих выявить назревающую (или, возможно, уже существующую) проблему на доклиническом этапе. Проведение качественной и количественной оценки нарушенной речевой функции пожилого человека позволит разграничить нормальные возрастные изменения и специфические последствия приобретенных заболеваний, а при необходимости — наметить пути для последующей реабилитации. Одним из новаторских подходов в этом направлении является применение Международной классификации функционирования и ограничения жизнедеятельности (МКФ), на основе которой можно сформулировать адекватные цели логопедической работы для решения задач повседневного функционирования пожилого человека. В этом будет состоять практическая значимость нашего будущего исследования.

5. Внедрение превентивной логотерапии видится в качестве эффективного инструмента профилактики, раннего обнаружения и снижения темпа регресса речевых (и когнитивных) возможностей людей старшего возраста, что также имеет большое практическое значение.

Таким образом, доказано, что речь пожилого человека имеет специфические особенности, свя-

занные с инволюционными изменениями, и является важным показателем когнитивного здоровья. Люди старшего поколения не всегда осознают свои возрастные речевые проблемы, которые при нарушениях ЦНС становятся более выраженными. В отечественной дефектологической науке нет работ, в которых осуществляется компаративный анализ инволюционных и патологических изменений речи. Когнитивное здоровье и возрастные изменения в речи будут предметом нашего дальнейшего исследования, материалы которого мы представим в будущих публикациях.

#### Источники

Гериатрия : Национальное руководство / под ред. О. Н. Ткачевой, Е. В. Фроловой, Н. Н. Яхно. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2023. — 784 с. — Текст : непосредственный.

#### Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с. — Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 2019. — 368 с. — Текст : непосредственный.
3. Глозман, Ж. М. Геронтопсихология успешного старения / Ж. М. Глозман, В. А. Наумова. — Текст : непосредственный // Cognitive Neuroscience — 2020 : материалы междунар. форума, 11–12 декабря 2020 г., Екатеринбург. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. — С. 52–56.
4. Качоровска-Брей, К. Социо-лингвистические аспекты общения с пожилыми людьми / К. Качоровска-Брей, С. Милевски. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2017. — № 4

- (24). — С. 65–75.
5. Коберская, Н. Н. Современная концепция когнитивного резерва / Н. Н. Коберская, Г. Р. Табеева. — Текст : непосредственный // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. — 2019. — № 11 (1). — С. 96–102.
6. Королева, Е. А. Дифференциация возрастных и патологических изменений речи пожилых людей / Е. А. Королева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73). — С. 114–130.
7. Корсакова, Н. К. Концепция А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга и нейропсихологический синдром нормального старения / Н. К. Корсакова, И. Ф. Роцина. — Текст : электронный // Методологические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии : коллективная монография / под ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Роциной. — Москва : Сам Полиграфист, 2018. — С. 203–211. — URL: <http://www.medpsy.ru/library/library238.pdf> (дата обращения: 27.01.2025).
8. Корсакова, Н. К. Нейропсихологический подход к исследованию нормального и патологического старения / Н. К. Корсакова, И. Ф. Роцина. — Текст : непосредственный // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. — 2009. — № 3–4. — С. 4–7.
9. Корсакова, Н. К. Экспресс-методика оценки когнитивных функций при старении / Н. К. Корсакова, Е. Ю. Балашова, И. Ф. Роцина. — Текст : электронный // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2009. — № 3 (5). — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.02.2025).
10. Лантиюхова, Н. Н. Некоторые психологические и лингвистические аспекты организации языковой деятельности позднего возраста / Н. Н. Лантиюхова. — Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2015. — № 4 (269). — С. 125–129.
11. Ларина, О. Д. Социально-коммуникативный потенциал пациентов с речевыми нарушениями, обусловленными органическим поражением головного мозга различного генеза / О. Д. Ларина, Е. Е. Шевцова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2015. — № 1 (37). — С. 25–36.
12. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — Изд. 3-е. — Санкт-Петербург : Питер, 2025. — 384 с. — Текст : непосредственный.
13. Орлова, О. С. Геронтологедия — новое направление в российской реабилитации / О. С. Орлова, О. Д. Ларина, Е. К. Камардина, Е. А. Королева. — Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. — [Б. м. : б. и.], 2023. — С. 360–368.
14. Пашина, Л. А. Конституирование геронтолингвистической парадигмы знания и ее современные перспективы / Л. А. Пашина. — Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. — 2021. — № 59. — С. 101–111.
15. Стернин, И. А. Общение со старшим поколением / И. А. Стернин. — Изд. 4-е, испр. — Воронеж : Истоки, 2013. — 24 с. — Текст : непосредственный.
16. Степanova, Е. И. Возраст как социальная проблема жизнедеятельности человека / Е. И. Степanova. — Текст : непосредственный // Педагогика безопасности жизнедеятельности человека : сб. науч. тр. / под ред. Б. Ф. Кваша. — Санкт-Петербург : МАНЭБ, МИППИ, 2002. — № 3. — С. 55–70.
17. Стрижицкая, О. Ю. Истоки Ленинградской (Санкт-Петербургской) школы психологии старения в работах Б. Г. Ананьева и М. Д. Александровой / О. Ю. Стрижицкая. — Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2022. — Т. 12, вып. 1. — С. 46–54.
18. Стрижицкая, О. Ю. Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения / О. Ю. Стрижицкая. — Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16, Психология. Педагогика. — 2016. — Вып. 2. — С. 79–87.
19. Фролькис, В. В. Старение мозга / В. В. Фролькис, В. В. Безруков, Л. Н. Богацкая и др. / под ред. В. В. Фролькиса. — Ленинград : Наука, Ленинградское отделение,

1991. — 276 с. — Текст : непосредственный.
20. Фролькис, В. В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В. В. Фролькис. — Ленинград : Наука, 1988. — 239 с. — Текст : непосредственный.
21. Холодная, М. А. Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте / М. А. Холодная. — Текст : непосредственный // Психология зрелости и старения. — 1998. — № 2. — С. 5–13.
22. Шаповаленко, И. В. Факторы вариативности когнитивных функций в средней и поздней взрослости / И. В. Шаповаленко, О. Б. Обухова. — Текст : непосредственный // Психология зрелости и старения. — 2008. — № 4(44). — С. 42–61.
23. Шахматов, Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н. Ф. Шахматов. — Москва : Медицина, 1996. — 302 с. — Текст : непосредственный.
24. Baltes, P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline / P. B. B. Baltes. — Text : unmediated // Developmental Psychology. — 1987. — No 23 (5). — P. 611–626. — doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611.
25. Van Boxtel, W. Sentence comprehension in ageing and Alzheimer's disease / W. van Boxtel, L. Lawyer. — Text : unmediated // Language and Linguistics Compass. — 2021. — No 15(6). — Article e12430. — doi.org/10.1111/lnc3.12430.
26. Caplan, D. Effects of age, speed of processing, and working memory on comprehension of sentences with relative clauses / D. Caplan, G. DeDe, G. Waters, J. Michaud, Y. Tripodis. — Text : unmediated // Psychology and Aging. — 2011. — No 26 (2). — P. 439–450. — doi.org/10.1037/a0021837.
27. Caramazza, A. Dissociation of algorithmic and heuristic processes in language comprehension: Evidence from aphasia / A. Caramazza, E. B. Zurif. — Text : unmediated // Brain and Language. — 1976. — No 3 (4). — P. 572–582.
28. Grainger, K. Communication and the institutionalized elderly / K. Grainger. — Text : unmediated // Handbook of communication and aging research / ed. by J. F. Nussbaum, J. Coupland. — Lawrence Erlbaum Associates, 2000. — P. 479–497.
29. Hoffman, P. Poor coherence in older people's speech is explained by impaired semantic and executive processes / P. Hoffman, E. Loginova, A. Russell. — Text : electronic // Elife. — 2018. — URL: doi.org/10.7554/elife.38907.
30. Hooper, C. R. Normal changes in the speech of older adults. You've still got what it takes, it just takes a little longer! / C. R. Hooper, A. Crailidis. — Text : unmediated // Perspectives on Gerontology. — 2009. — No. 14 (2). — P. 47–56.
31. Kaczorowska-Bray, K. Starość jak ją widzi logopedia / K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, M. Michalik. — Gdańsk : [S.n.], 2020. — 200 s. — Text : unmediated.
32. Lowit, A. An investigation into the influences of age, pathology and cognition on speech production / A. Lowit, B. Brendel, C. Dobinson, P. Howell. — Text : unmediated // Journal of Medical Speech-language Pathology. — 2006. — No. 14. — P. 253–262.
33. Makoni, S. B. From elderspeak to geronto-linguistics: sociolinguistics myths / S. B. Makoni. — Text : unmediated // The Oxford Handbook of Language and Society / ed. by O. García, N. Flores, M. Spotti. — Oxford University Press, 2017. — P. 369–380.
34. Nucci, M. Cognitive Reserve Index questionnaire (CRIq): a new instrument for measuring cognitive reserve / M. Nucci, D. Mapelli, S. Mondini. — Text : unmediated // Aging Clinical and Experimental Research. — 2012. — No 24 (3). — P. 218–226. — doi: 10.3275/7800.
35. Park, D. C. The Adaptive Brain: Aging and Neurocognitive Scaffolding / D. C. Park, P. Reuter-Lorenz — Text : unmediated // Annual Review of Psychology. — 2009. — Vol. 60. — P. 173–196. — doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093656.
36. Reuter-Lorenz, P. A. Cognitive neuropsychology of the aging brain / P. A. Reuter-Lorenz. — Text : unmediated // Cognitive aging: A primer // Psychology Press / Eds. D. C. Park & N. Schwarz. — 2000. — P. 93–114.
37. Schaie, K. W. Fourteen-year cohort-se-

- quential analyses of adult intellectual development / K. W. Schaie, C. Hertzog. — Text : unmediated // Developmental Psychology. — 1983. — Vol. 19 (4). — P. 531–543. — doi.org/10.1037/0012-1649.19.4.531.
38. Speer, P. What's in a sentence? The crucial role of lexical content in sentence production in nonfluent aphasia / P. Speer, C. E. Wilshire. — Text : unmediated // Cognitive Neuropsychology. — 2013. — Vol. 30 (7–8). — P. 507–543.
39. Stern, Y. Cognitive reserve / Y. Stern. — Text : unmediated // Neuropsychologia. — 2009. — No 47 (10). — P. 2015–2028. — doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004.
40. Stine-Morrow, E. A. L. Aging and self-regulated language processing / E. A. L. Stine-Morrow, L. M. S. Miller, C. Hertzog. — Text : unmediated // Psychological Bulletin. — 2006. — Vol. 132 (4). — P. 582–606. — doi.org/10.1037/0033-2909.132.4.582.
41. Tłokiński, W. Gerontologopedia / W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. — Gdańsk : Harmonia Universalis, 2018. — 768 s. — Text : unmediated.
42. Vonk, J. M. J. Comprehension in Older Adult Populations: Healthy Aging, Aphasia, and Dementia / J. M. J. Vonk, E. Higby, L. K. Obler. — Text : unmediated // The Handbook of Psycholinguistics / by ed. E. M. Fernández, H. S. Cairns. — John Wiley & Sons, Inc., 2017. — Ch. 18. — P. 411–437. — doi:10.1002/9781118829516.ch18.
43. Waters, G. S. Age, working memory, and on-line syntactic processing in sentence comprehension / G. S. Waters, D. Caplan. — Text : unmediated // Psychology and Aging. — 2001. — Vol. 16 (1). — P. 128–144. — doi.org/10.1037/0882-7974.16.1.128.
- ### Materials
- Tkacheva, O. N., Frolova, E. V., & Yakhno, N. N. (2023). *Geriatriya: Nacional'noe rukovodstvo* (2023) [Geriatrics : A National Guideline]. Moscow: GEOTAR-MediA, 784 p. (In Russ.)
- ### References
1. Anan'ev, B.G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg: Peter, 288 p. (In Russ.)
  2. Vygotskij, L.S. (2019). *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint, 368 p. (In Russ.)
  3. Glozman, Zh.M., & Naumova, V.A. (2021). Gerontopsikhologiya uspeshnogo stareniya [Gerontopsychology of successful aging]. In *Cognitive Neuroscience — 2020* (materials of the international forum, December 11–12, 2020, Yekaterinburg, pp. 52–56). Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta. (In Russ.)
  4. Kachorovska-Brey, K., & Milevskij, S. (2017). Sotsio-lingvisticheskie aspekty obshcheniya s pozhilymi lyud'mi [Socio-linguistic aspects of communication with older people]. *Sistemnaya psichologiya i sotsio-logiya*, 4(24), 65–75. (In Russ.)
  5. Koberskaya, N.N., & Tabeeva, G.R. (2019). Sovremennaya konsepcija kognitivnogo rezerva [The modern concept of cognitive reserve]. *Nevrologiya, nejropsikhiatriya, psichosomatika*, 11(1), 96–102. (In Russ.)
  6. Koroleva, E.A. (2024). Differenciaciya vozrastnykh i patologicheskikh izmenenij rechi pozhilikh lyudej [Differentiation of speech impairments and disorders of older people due to age or pathological condition]. *Special Education*, 1(73), 114–130. (In Russ.)
  7. Korsakova, N.K., & Roshchina, I.F. (2018). Konsepcija A. R. Lurii o trekh funkcionálnykh blokakh mozga i nejropsikhologicheskij sindrom normal'nogo stareniya [Luria's concept of three functional blocks of the brain and the neuropsychological syndrome of normal aging]. In N.V. Zvereva & I.F. Roshchina (Eds.), *Metodologicheskie i prikladnye problemy medicinskoy (klinicheskoy) psichologii: kollektivnaya monografija* (pp. 203–211). Moscow: Sam Poligrafist. <http://www.medpsy.ru/library/library238.pdf> (In Russ.)
  8. Korsakova, N.K., & Roshchina, I.F. (2009). Nejropsikhologicheskij podkhod k issledovaniju normal'nogo i patologicheskogo stareniya [Neuropsychological approach to the study of normal and pathological aging]. *Nevrologiya, nejropsikhiatriya, psichosomatika*, 3-4, 4–7. (In Russ.)
  9. Korsakova, N.K., Balashova, E.U., & Roshchina, I.F. (2009). Ehkspress-metodika ocenki kognitivnykh funkciij pri stareniu [Rapid assessment method for cognitive functions in aging]. *Psichologicheskie issledovaniya*, 3(5). <http://psystudy.ru> (In Russ.)

10. Lantuhova, N.N. (2015). Nekotorye psichologicheskie i lingvisticheskie aspekty organizacii yazykovoj deyatel'nosti pozdnego vozrasta [Some psychological and linguistic aspects of the organization of language activity in late age]. *Izvestiya VGPU*, 4(269), 125–129. (In Russ.)
11. Larina, O.D., & Shevcova, E.E. (2015). Social'no-kommunikativnyj potencial pacientov s rechevymi narusheniyami, obuslovlennymi organiceskim porazheniem golovnogo mozga razlichnogo geneza [Socio-communicative potential of patients with speech disorders due to organic brain damage of different genesis]. *Special Education*, 1(37), 25–36. (In Russ.)
12. Luriya, A.R. (2025). *Osnovy` nejropsixiologii* [Fundamentals of neuropsychology] [Textbook for students of higher educational institutions]. St. Petersburg: Peter, 384 p. (In Russ.)
13. Orlova, O.S., Larina, O.D., Kamardina, E.K., & Koroleva, E.A. (2023). Gerontologopedia — novoe napravlenie v rossiyskoy rehabilitatsii [Gerontology — a new direction in Russian rehabilitation]. In *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa: problemy, perspektivy, tekhnologii* (Materials of the X International Scientific and Practical Conference, pp. 360–368). (In Russ.)
14. Pashina, L.A. (2021). Konstituirovaniye gerontolingvisticheskoy paradigmы znaniya i ee sovremennyye perspektivy [Constituting the gerontolinguistic paradigm of knowledge and its contemporary perspectives]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*, 59, 101–111. (In Russ.)
15. Sternin, I.A. (2013). *Obshchenie so starshim pokoleniem* [Communication with the older generation]. (4th ed., cor.). Voronezh : Istoki, 24 p. (In Russ.)
16. Stepanova, E.I. (2002). Vozраст kak social'naya problema zhiznedeyatel'nosti cheloveka [Age as a social problem of human life activity]. In B.F. Kvashi (Ed.), *Pedagogika bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti cheloveka: Sbornik nauchnykh trudov* (Iss. 3, pp. 55–70). St. Petersburg: MANEHB, MINPI. (In Russ.)
17. Strizhitskaya, O.Yu. (2022). Istoki Leningradskoy (Sankt-Peterburgskoy) shkoly psichologii stareniya v rabotakh B. G. Anan'eva i M. D. Aleksandrovy [Origins of the Leningrad (St. Petersburg) school of psychology of aging in the works of B. G. Anan'ev and M. D. Alexandrova]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya*, 12(1), 46–54. (In Russ.)
18. Strizhitskaya, O.Yu. (2016). Kognitivnyy rezerv kak psikhologicheskiy i psikhofiziologicheskiy resurs v period stareniya [Cognitive reserve as a psychological and psychophysiological resource during aging]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16, Psichologiya. Pedagogika*, 2, 79–87. (In Russ.)
19. Frol'kis, V.V., Bezrukov, V.V., & Bogackaya, L.N. (1991). *Starenie mozga* [Brain aging] Ed. V.V. Frol'kis). Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 276 p. (In Russ.)
20. Frol'kis, V.V. (1988). *Starenie i uvelichenie prodolzhitel'nosti zhizni* [Aging and increasing longevity]. Leningrad: Nauka, 239 p. (In Russ.)
21. Holodnaya, M.A. (1998). Svoeobrazie urovnennykh, strukturnykh i stilevых kharakteristik intellekta v pozhilom vozraste [Specificity of level, structural and style characteristics of intelligence in old age]. *Psichologiya zrelosti i stareniya*, 2, 5–13. (In Russ.)
22. Shapovalenko, I.V., & Obukhova, O.B. (2008). Faktory variativnosti kognitivnykh funkciy v srednej i pozdnej vzroslosti [Factors of variation in cognitive function in middle and late adulthood]. *Psichologiya zrelosti i stareniya*, 4(44), 42–61. (In Russ.)
23. Shahmatov, N.F. (1996). *Psikhicheskoe starenie: schastlivoe i boleznennoe* [Mental aging: the happy and the painful]. Moscow: Medicina, 302 p. (In Russ.)
24. Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>.
25. Van Boxtel, W., & Lawyer, L. (2021). Sentence comprehension in ageing and Alzheimer's disease. *Language and Linguistics Compass*, 15(6), Article e12430. <https://doi.org/10.1111/lnc.12430>.
26. Caplan, D., DeDe, G., Waters, G., Mi-

- chaud, J., & Tripodis, Y. (2011). Effects of age, speed of processing, and working memory on comprehension of sentences with relative clauses. *Psychology and Aging*, 26(2), 439–450. <https://doi.org/10.1037/a0021837>.
27. Caramazza, A., & Zurif, E.B. (1976). Dissociation of algorithmic and heuristic processes in language comprehension: Evidence from aphasia. *Brain and Language*, 3(4), 572–582.
28. Grainger, K. (2000). Communication and the institutionalized elderly. In J.F. Nussbaum & J. Coupland (Eds.), *Handbook of communication and aging research* (pp. 479–497). Lawrence Erlbaum Associates.
29. Hoffman, P., Loginova, E., & Russell, A. (2018). Poor coherence in older people's speech is explained by impaired semantic and executive processes. *Elife*. <https://doi.org/10.7554/elife.38907>.
30. Hooper, C.R. (2009). Normal changes in the speech of older adults. You've still got what it takes, it just takes a little longer! *Perspectives on Gerontology*, 14(2), 47–56.
31. Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S., & Michalik, M. (2020). *Starość — jak ja widziliogopedia* [Old age as seen by speech therapy]. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 192 p. (In Polish)
32. Lowit, A., Brendel, B., Dobinson, C., & Howell, P. (2006). An investigation into the influences of age, pathology and cognition on speech production. *Journal of Medical Speech-language Pathology*, 14, 253–262.
33. Makoni, S.B. (2017). From elderspeak to gerontolinguistics: sociolinguistics myths. In O. García, N. Flores, & M. Spotti (Ed.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 369–380). Oxford University Press.
34. Nucci, M., Mapelli, D., & Mondini, S. (2012). Cognitive Reserve Index questionnaire (CRIq): a new instrument for measuring cognitive reserve. *Aging Clinical and Experimental Research*, 24(3), 218–226. <https://doi.org/10.3275/7800>.
35. Park, D.C., & Reuter-Lorenz, P. (2009). The Adaptive Brain: Aging and Neurocognitive Scaffolding. *Annual Review of Psychology*, 60, 173–196. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093656>.
36. Reuter-Lorenz, P.A. (2000). Cognitive neuropsychology of the aging brain. In D.C. Park & N.Schwarz (Eds.), *Cognitive aging: A primer* (pp. 93–114). Psychology Press.
37. Schaie, K.W., & Hertzog, C. (1983). Fourteen-year cohort-sequential analyses of adult intellectual development. *Developmental Psychology*, 19(4), 531–543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.4.531>.
38. Speer, P., & Wilshire, C.E. (2013). What's in a sentence? The crucial role of lexical content in sentence production in non-fluent aphasia. *Cognitive Neuropsychology*, 30(7–8), 507–543.
39. Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015–2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>.
40. Stine-Morrow, E.A.L., Miller, L.M.S., & Hertzog, C. (2006). Aging and self-regulated language processing. *Psychological Bulletin*, 132(4), 582–606. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.132.4.582>.
41. Tłokiński, W., Milewski, S., & Kaczorowska-Bray, K. (2018). *Gerontologopedia* [Gerontologopedics]. Gdańsk: Harmonia Universalis, 768 p. (In Polish)
42. Vonk, J.M.J., Higby, E., & Obler, L.K. (2017). *Comprehension in Older Adult Populations: Healthy Aging, Aphasia, and Dementia. The Handbook of Psycholinguistics* (Ch. 18, 411–437). <https://doi.org/10.1002/978118829516.ch18>.
43. Waters, G.S., & Caplan, D. (2001). Age, working memory, and on-line syntactic processing in sentence comprehension. *Psychology and Aging*, 16(1), 128–144. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.16.1.128>.

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 364.65+316.356.2+355.09-486.7

ББК C561.51+Ц4+C993

ГРНТИ 14.37.27; 14.29.41

Код ВАК 5.8.3

Олеся Дмитриевна Сальникова<sup>1✉</sup>

Наталья Михайловна Борозинец<sup>2✉</sup>

Анна Александровна Дарган<sup>3✉</sup>

Olesya D. Sal'nikova<sup>1✉</sup>

Natal'ya M. Borozinets<sup>2✉</sup>

Anna A. Dargan<sup>3✉</sup>

## ПРИКЛАДНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙ ИНВАЛИДОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

## APPLIED RESULTS OF A SURVEY OF THE PROBLEMS OF FAMILIES OF COMBAT-DISABLED VETERANS

<sup>1,2,3</sup> Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

<sup>1</sup> djjanna@yandex.ru, SPIN-код: 7115-3157

<sup>2</sup> nborozinetc@ncfu.ru, SPIN-код: 8853-7798

<sup>3</sup> adargan@ncfu.ru, SPIN-код: 8153-1680

<sup>1,2,3</sup> North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

<sup>1</sup> djjanna@yandex.ru, SPIN code: 7115-3157

<sup>2</sup> nborozinetc@ncfu.ru, SPIN code: 8853-7798

<sup>3</sup> adargan@ncfu.ru, SPIN code: 8153-1680

**Аннотация.** В статье представлены ключевые результаты проведенного научного исследования в рамках изучения системы проблем семей инвалидов боевых действий и поиска путей их решения. Подчеркнута роль социальной среды и конкретно института семьи, как определяющих показателей эффективности социальной реадаптации и ресоциализации инвалидов боевых действий. Результаты научного исследования демонстрируют сформированную структуру, типологию и характеристику общих и частных проблем семей инвалидов боевых действий с позиций информационно-компетентностной, социально-экономической, медицинской и психологической направленности. Детализированы общие, характерные для всех семей (медицинские, экономические, психологические, социальные проблемы, проблемы ин-

**Abstract.** The article presents the key results of the conducted scientific research in the context of studying the system of problems of families of combat-disabled veterans and searching for ways to solve them. The authors emphasize the role of the social environment, and specifically the institution of the family, as the main indicators of the effectiveness of social re-adaptation and re-socialization of combat-disabled veterans. The results of this scientific research demonstrate the structure, typology and characteristics of general and specific problems of families of combat-disabled veterans from the standpoint of informational, competence, socio-economic, medical and psychological orientation. The study provides a detailed description of general problems characteristic of all families (medical, economic, psychological, social problems, and problems of information competence)

формационной компетентности) и частные, присущие конкретной семье (вариативные комбинации проблем и зависящие от внутрисемейных факторов) проблемы. Акцентировано внимание на наличии проблем, затрагивающих всех членов семьи (общесемейных) или отдельных участников семейных отношений (индивидуальных/личностных). Описаны и проанализированы прикладные результаты проведенного экспериментального исследования по выявлению актуальных проблем семей инвалидов боевых действий, проживающих на территории г. Ставрополя и Ставропольского края (представлена детальная характеристика выборки; число участников — 120). Охарактеризованы возможные алгоритмы в части формирования траектории решения выявленных проблем. Подчеркнута значимость адресной работы, осуществляющейся на основе принципов комплексности, системности, индивидуально-дифференцированного подхода, в том числе с реализацией межструктурного и межведомственного взаимодействия. В заключение отмечено, что требуется пересмотр существующей системы поддержки в сторону большей прозрачности, доступности и адресности помощи. Реализация совокупности указанных мер и направлений работы повысит возможности социальной реадаптации и ресоциализации инвалидов боевых действий.

**Ключевые слова:** инвалиды боевых действий, военнослужащие, семьи инвалидов, социальная среда, экспериментальные исследования, доступная среда, социальное окружение, социальная реадаптация, ресоциализация.

and specific problems inherent in a particular family (variable combinations of problems and problems depending on intra-family factors). The focus is on the presence of problems affecting all family members (family-wide) or individual participants in family relations (individual/personal). The article describes the applied results of the experimental study carried out to reveal current problems of families of combat-disabled veterans living in the city of Stavropol and Stavropol region (a detailed characteristic of the sample is presented; n=120). It also characterizes possible algorithms in terms of forming a trajectory for solving the discovered problems. The study underlines the importance of targeted work carried out on the basis of the principles of complexity, consistency, and individual-differentiated approach, including the realization of inter-structural and inter-departmental interaction. In conclusion, it is noted that it is necessary to revise the existing support system towards greater transparency, accessibility and targeted assistance. Realization of the whole complex of these measures and areas of work can increase the possibilities of social readaptation and re-socialization of combat-disabled veterans.

**Keywords:** combat-disabled veterans, military persons, families of combat-disabled veterans, social environment, experimental research, accessible environment, social environment, social readaptation, re-socialization.

**Информация об авторах:** Сальникова Олеся Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, главный специалист по координации деятельности, центр коллективного пользования специальными техническими средствами обучения Ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ), Северо-Кавказский федеральный университет, адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, email: djanna@yandex.ru.

Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики, директор Ресурсного учебно-методического центра, Северо-Кавказский федеральный университет, адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, email: nborozinetc@ncfu.ru.

Дарган Анна Александровна, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики, специалист по специальным техническим и программным средствам обучения, центр коллективного пользования специальными техническими средствами обучения Ресурсного учебно-методического центра, Северо-Кавказский федеральный университет, адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, email: adargan@ncfu.ru.

**Для цитирования:** Сальникова, О. Д. Прикладные результаты исследования проблем семей инвалидов боевых действий / О. Д. Сальникова, Н. М. Борозинец, А. А. Дарган. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 160-177.

**Author's information:** Sal'nikova Olesya Dmitrievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, Leading Specialist of the Center for Collective Use of the Resource Methods of Teaching Persons with Disabilities, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Borozinets Natal'ya Mikhaylovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Special Psychology and Pedagogy, Director of the Resource Methods Center, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Dargan Anna Aleksandrovna, Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, Specialist of the Resource Methods Center, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

**For citation:** Sal'nikova, O. D., Borozinets, N. M., Dargan, A. A. (2025). Applied Results of a Survey of the Problems of Families of Combat-disabled Veterans. *Special Education*, 2(78), pp. 160-177. (In Russ.)

Участие России в специальной военной операции (СВО) увеличило уровень инвалидизации населения трудоспособного возраста [12; 13], обусловив необходимость поиска путей решения проблем семей инвалидов боевых действий [6]. Это связано с их адаптацией к новому состоянию здоровья, изменением социального статуса, перераспределением внутрисемейных ролей и ухудшением материального положения, что требует особого подхода в реализации процессов социальной реадаптации и ресоциализации инвалидов боевых действий и их семей. Важную роль в социальной реадаптации и ресоциализации играет благоприятный внутрисемейный климат (И. О. Сорокина, И. Ю. Тарханова, К. В. Тельминова и др.) [4; 5], что делает поддержку таких семей ключевым направлением.

Исследования Т. И. Бонкало, П. П. Гришиной, Ю. П. Лисицына, А. Н. Осадчих, С. Н. Пузина, С. В. Шмелевой, О. П. Щепина [1; 7; 10; 14; 16] подчеркивают влияние социальной среды, включая условия окружения и личностные компетенции инвалидов. Ближайшее социальное окружение может как способствовать восстановлению, так и затруднить его [11; 15]. Без семейной поддержки и инклюзивной культуры в обществе шансы на успешную социальную реадап-

тацию и ресоциализацию минимальны [2; 9].

На основании результатов научного исследования в рамках реализации государственного задания «Профессионально-психологическая реабилитация лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных операций (FSRN-2023-0012)», реализуемого с 2022 г. по настоящее время сотрудниками ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ), полученных в процессе работы непосредственно с инвалидами боевых действий, членами их семей, социальными координаторами фонда «Зашитники Отечества», были выделены основные проблемы семей инвалидов боевых действий [12].

Первичными результатами исследования выступил анализ имеющихся проблем семей инвалидов боевых действий, которые возможно представить следующим образом [12]:

- общие (характерны для всех): информационная компетентность (незнание льгот, реабилитационных возможностей); экономические проблемы (потеря дохода, затраты на реабилитацию) [3]; социальные проблемы (доступность среды, инклюзивная культура); медицинские проблемы (качество помощи, компетентность

в вопросах реабилитации); психологические проблемы (стресс, изменение семейных ролей);

– частные (индивидуальные для каждой семьи), зависящие: от внутрисемейной роли инвалида боевых действий (муж, отец, сын); стиля внутрисемейных отношений (демократический, авторитарный и пр.); типа семей (традиционная, неполная и др.); личностных реакций на травму (гиперопека, отчуждение и пр.).

Для реализации процесса прикладного исследования по выявлению проблем семей инвалидов боевых действий нами был сформирован диагностический инструментарий — комплексная анкета-опросник «Проблемы семей военнослужащих, ставших инвалидами боевых действий», предоставленная респондентам в онлайн-формате (<http://webanketa.com/forms/6gs3adsn64qp2r9hcc132sk3/>). Диагностика осуществлялась в совокупности с консалтингом, проводимым специалистами в области социальной педагогики и психологии (посредством работы Call-центра Ресурсного учебно-методического центра СКФУ). Дистанционный формат проведения диагностики позволил расширить охват аудитории, а также создать максимально комфортные условия для ее прохождения респондентами.

**Характеристика выборки.** В качестве респондентов высту-

пили члены семей инвалидов боевых действий в количестве 120 человек (n = 120), регион проживания — г. Ставрополь и Ставропольский край.

Контингент респондентов составили супруги инвалидов боевых действий (16,7 %), сестры/братья инвалидов боевых действий (33,3 %), совершеннолетние дети инвалидов боевых действий (33,3 %), а также иные родственники (родители, опекуны, и пр.) и «гражданские супруги», проживающие совместно с инвалидами боевых действий (16,7 %). Среди них 91,7 % — респонденты женского пола, 8,3 % — мужского пола. Возрастной диапазон респондентов составил 19–42 года.

Состав семей респондентов в большинстве случаев включал 4 (58,3 %) и 3 (16,7 %) человека, при этом менее 3 человек — в 8,3 % случаев, как и более 4 человек — 8,3 %. Вместе с тем 66,6 % респондентов указали, что в их семьях трудоспособными являются 2–3 человека, 1 трудоспособный член семьи — у 16,7 %, равно как и 4 и более трудоспособных — у 16,7 %. В большинстве случаев у респондентов в семьях имеются как совершеннолетние (1–2 ребенка у 83,3 %), так и несовершеннолетние дети (1–2 ребенка у 83,3 %).

Большинство семей, по мнению респондентов, можно оха-

рактеризовать как традиционные (стандартные семейные ценности и установки, напр. любовь и гармония в семье, взаимная помощь и поддержка, уважение к старшим, забота о детях и их воспитание и пр.) — 75 %, семьи, где ценности и установки не соответствуют общепринятым, но им так комфортно — 16,7 %, семьи, в которых ее члены постоянно борются за право быть главой семьи, руководить остальными — 8,3 %. Ни один респондент не отметил, что их семья подходит такие характеристики, как «семья, в которой один член семьи берет на себя функцию взрослого, опекает и контролирует всех остальных, даже других взрослых», «в нашей семье каждый „предоставлен сам себе“», «в нашей семье принято во всем подчиняться главе семьи», «в нашей семье принято во всем слушать старших, соглашаться с любым их решением».

По статусу военнослужащих — инвалидов боевых действий данные семьи распределились поровну по 25 % (штатные военные (военнослужащие по профессии); военнослужащие по контракту; мобилизованные; добровольцы). При этом характер военной травмы у большинства инвалидов боевых действий (членов данных семей) в 58,3 % связан с нарушениями опорно-двигательного аппарата (например, утрата конеч-

ности, повреждение позвоночника и пр.), с нарушениями слуха и с нарушениями работы внутренних органов и систем — по 16,7 %, в 8,3 % случаев — с нарушениями работы центральной нервной системы (например, вследствие контузии, травм головного мозга и пр.).

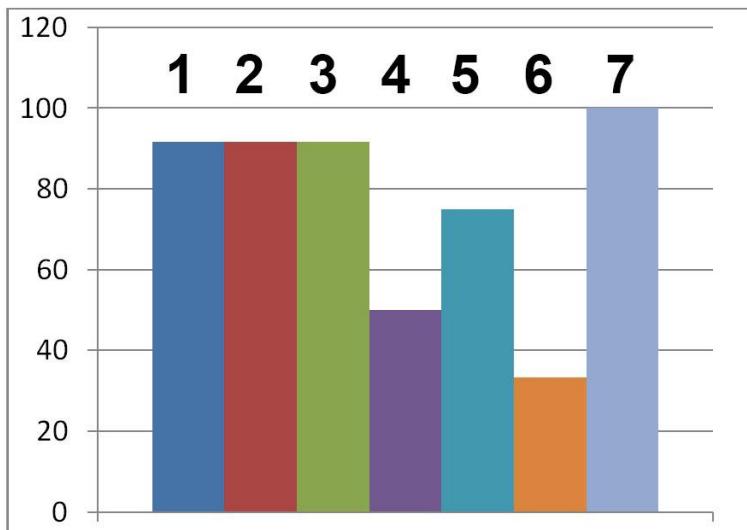
При этом к последствиям получения военной травмы большинство респондентов относят «значительный урон здоровью, но впоследствии он сможет выполнять домашние обязанности по мере возможностей (без использования технических средств реабилитации и посторонней помощи)» — 66,7 %, по 8,3 % ответов распределились среди 4 категорий: «значительный урон здоровью, но впоследствии он сможет не только выполнять домашние обязанности, но и работать по мере возможностей (с использованием технических средств реабилитации (протезы, импланты и пр.) и/или с посторонней помощью)», «значительный урон здоровью, но впоследствии он сможет не только выполнять домашние обязанности, но и работать по мере возможностей (без использования технических средств реабилитации и посторонней помощи)»; «нарушение здоровья носит временный характер, восстановление всех функций здоровья позволит в дальнейшем работать и выполнять домашние обязанно-

сти, однако нести военную службу в прежнем виде уже не получится», «нарушение здоровья носит временный характер, восстановление всех функций здоровья позволит в дальнейшем работать и выполнять домашние обязанности в полной мере».

Относительно сроков получения военной травмы членом семьи — инвалидом боевых действий показатели распределились следующим образом: больше всего от полугода до 1 года — 50 %, от 1 месяца до полугода — 33,4 %, более 2 лет — 8,3 %, дру-

гое — 8,3 % (неустановленный срок). Сроки установления инвалидности члену семьи — инвалиду боевых действий также оказались неодинаковы: от 1 месяца до полугода — 33,3 %, от полугода до 1 года — 16,7 %, от 1 года и более — 16,7 %, в процессе получения инвалидности — 25 %, инвалидность устанавливать не собираются — 8,3 %.

Анализ проблем семей инвалидов боевых действий согласно проведенному исследованию представляется следующим образом (рис. 1).



**Рис. 1. Проблемы семей инвалидов боевых действий, %**

Прим. 1 — проблемы информационной компетентности, 2 — проблемы медицинского характера, 3 — финансово-экономические проблемы, 4 — проблемы с социальной помощью, 5 — проблемы архитектурной доступности среды, 6 — проблемы, связанные с социальным окружением, 7 — психологические проблемы

Проблемы, связанные с информационной компетентностью, отметили 91,7 % респондентов, при этом значительное количество трудностей было связано с первоначальными этапами, когда только была приобретена военная травма: в вопросах оформления инвалидности — 25 %, в вопросах получения медицинской помощи и реабилитации — 16,7 %, в вопросах получения социальной поддержки (субсидии, льготы и пр.) — 41,7 %, в вопросах получения технических средств реабилитации — 25 %, в вопросах получения психологической помощи — 8,3 %. Процентное соотношение показывает, что некоторые семьи сразу сталкивались с рядом проблем, некоторые — со всеми перечисленными. На текущий момент респонденты в большинстве отмечают преимущественное преодоление трудностей в целом, но о полноценном их решении речь не идет.

Проведенное исследование выявило системные проблемы в области информационной компетентности и информационной поддержки семей военнослужащих, получивших военные травмы. Наблюдается кумулятивный эффект проблем: наличие множественных пересекающихся трудностей у отдельных семей создает эффект «снежного кома», значительно усложняя процесс реабилитации. Хотя большинство

респондентов отмечают частичное преодоление трудностей, отсутствие полного их решения указывает на недостаточность развития информационной компетентности инвалидов боевых действий и их семей, необходимость устранения дефицитов информационной поддержки (в частности, в сельских населенных пунктах), особенно на критически важном начальном этапе реабилитации. Полученные данные подчеркивают необходимость пересмотра существующей системы поддержки в сторону большей прозрачности, доступности и индивидуального подхода.

Проблемы медицинского характера отметили 91,7 % респондентов. 16,7 % указали, что не была своевременно предоставлена медицинская помощь, 8,3 % — не в полной мере была представлена медицинская помощь, 25 % — были проблемы со сроками получения бесплатной медицинской помощи и медикаментов, 8,3 % — были проблемы со сроками получения услуг медицинской реабилитации, 25 % — в населенном пункте проживания нет необходимых объектов инфраструктуры (госпитали, больницы, поликлиники, реабилитационные центры и пр.) в области здравоохранения, 8,3 % — в населенном пункте проживания нет необходимого медицинского оборудования, 16,7 % — в насе-

ленном пункте проживания нет необходимых специалистов медицинского профиля. Также отметим, что среди указанного контингента большинство семей сталкивались сразу с рядом описанных трудностей, в частности это касалось семей, проживающих в сельских населенных пунктах.

Большинство респондентов столкнулось с медицинскими трудностями, что свидетельствует о системных недостатках в организации медицинской помощи инвалидам боевых действий. Ключевые проблемные области: территориальная доступность (отсутствие необходимой инфраструктуры, нехватка оборудования, дефицит специалистов); организационные проблемы (несвоевременная помощь, неполный объем помощи, задержки с бесплатной помощью и лекарствами, проблемы с реабилитационными услугами); географический дисбаланс (наиболее остро проблемы проявляются в сельской местности, где семьи сталкиваются с комплексом взаимосвязанных трудностей). Также множественность совпадающих проблем у отдельных семей (особенно в сельской местности) создает эффект мультиликации трудностей, значительно снижая качество медицинского обслуживания.

Выявленные проблемы требуют комплексного межведомственного подхода с акцентом на терри-

ториальное выравнивание доступности медицинской помощи. Особое внимание должно быть уделено сельским территориям как наиболее уязвимым в плане медицинского обслуживания.

С финансово-экономическими (материальными) проблемами столкнулись семьи, когда один из ее членов стал инвалидом боевых действий, по мнению 91,7 % респондентов. При этом сразу несколько позиций были характерны для одной и той же семьи: «в значительной степени финансовой помощи государства нам крайне недостаточно» — отметили 50 % респондентов; «проблемы есть, но финансовое положение нашей семьи не было критическим» — 33,3 %; «проблемы есть, но перераспределение трудовых функций в семье позволило нам укрепить наше финансовое положение» — 33,3 % респондентов.

Большинство семей (91,7 %) столкнулись с материальными трудностями после инвалидизации члена семьи, что свидетельствует о системном характере данной проблемы. Несмотря на значительную финансовую поддержку со стороны государства, многие указывают на критическое ухудшение положения (хотя оно отсутствует в явном виде); примечательно, что ни одна семья не указала на катастрофическое положение. Многие респон-

денты демонстрируют адаптационные стратегии (частичная сохранность финансовой устойчивости, успешное перераспределение трудовых функций внутри семьи). При том что половина респондентов указывает на финансовые проблемы, две трети семей демонстрируют различные формы финансовой адаптации, что может свидетельствовать о наличии скрытых резервов в семьях, разной степени тяжести материального положения, эффективности семейных стратегий выживания. В то время как проблема материального характера носит массовый характер, семьи инвалидов боевых действий демонстрируют значительный адаптационный потенциал. Требуется более адресный и гибкий подход в государственной поддержке, учитывающий реальные потребности и адаптационные возможности конкретных семей.

Проблемы с получением социальной помощи на начальных этапах жизни, связанной с инвалидизацией, отметили 50 % респондентов, при этом по некоторым позициям сразу: «нам отказали в получении социальных льгот и выплат» — 25 %, трудности при оформлении документов для получения социальных льгот и выплат — 8,3 %, трудности при получении технических средств реабилитации — 8,3 %, трудности при получении

социальных услуг (услуги реабилитации, санаторно-курортное лечение и пр.) — 16,7 %, трудности при получении услуг по переобучению — 8,3 %, при получении услуг по трудоустройству — 16,7 %. Примечательно, что ни один из респондентов не отметил трудности при получении социальных услуг (услуги психологической помощи, услуги социального работника и пр.).

Каждая вторая семья столкнулась с трудностями при получении социальной поддержки на начальном этапе инвалидизации, что указывает на существенные пробелы в системе социального сопровождения. При этом полное отсутствие жалоб на получение психологической помощи и услуг соцработников может объясняться недостаточной востребованностью этих услуг, низкой информированностью об их наличии, удовлетворительной организацией данного вида помощи. Наличие множественных совпадающих проблем у отдельных семей создает эффект «социальной изоляции». Выявленные проблемы носят преимущественно организационно-административный характер и требуют оптимизации механизмов предоставления социальной помощи. Особое внимание следует уделить прозрачности процедур и доступности услуг по трудоустройству и профессиональной реабилитации.

Проблемы архитектурной доступности среды отметили 75 % респондентов (чаще именно из тех семей, где инвалиды боевых действий получили военные травмы, связанные с ограничениями мобильности). Из них сразу несколько параметров были выделены одинаковыми и теми же респондентами: жилье не приспособлено для проживания инвалида, ограниченного в передвижении — 33,3 % респондентов, в населенном пункте проживания нет адаптированного для инвалидов транспорта, адаптированной по условиям среды и адаптированных социальных объектов — 16,7 %, в населенном пункте проживания имеется лишь частичная адаптация среды, транспорта и социальных объектов, недостаточная для свободного перемещения маломобильного инвалида — 25 %, трудности есть, но полученные технические средства реабилитации значительно помогают в перемещении — 8,3 % респондентов. Также следует отметить, что большинство респондентов, отметивших данные трудности, проживают в сельских населенных пунктах.

Множество респондентов столкнулось с трудностями доступности среды, что свидетельствует о системном недоучете потребностей инвалидов боевых действий, особенно с нарушениями мобильности. Проблема особенно остро стоит в сельской местно-

сти, где инфраструктура изначально менее адаптирована, что усиливает социальную изоляцию инвалидов. В городах ситуация лучше, но даже там доступность часто остается частичной и неудовлетворительной. Проблема архитектурной доступности остается одной из самых острых для инвалидов боевых действий, особенно в сельской местности. Ее решение требует комплексного подхода — от законодательных мер до адресной помощи конкретным семьям.

Проблемы, связанные с социальным окружением отметили 33,3 % респондентов, а 66,7 % указали, что взаимоотношения не изменились. Респонденты первой категории указали сразу несколько проблем: «наши друзья и знакомые стали относиться к нам хуже, чем раньше» — 8,33 %, «не все разделяют наши взгляды на патриотизм и героизм» — 16,7 %, «наше социальное окружение стало относиться к нам с жалостью, подчеркивая, что теперь „жизнь кончена“, выражают страх, даже брезгливость» — 8,3 %, «наше социальное окружение не пытается нас понять, стоят рядом с нами» — 8,3 %. Респонденты второй категории подчеркивали следующее: «наоборот, наши друзья и знакомые стали относиться к нам лучше, чем раньше» — 8,3 %, «к нашей семье стали относиться с большим

уважением, учитывая героизм члена нашей семьи» — 16,7 %. Также 16,7 % респондентов второй группы отметили, что отношение социального окружения к семье изменилось, но «нашей семье совершенно не важно, что думают о нас окружающие».

В данном случае наблюдается поляризация общественного отношения — 66,7 % респондентов не столкнулись с негативными изменениями в социальном окружении, при этом отмечается усиление уважения к семье в связи с героизмом военнослужащего, некоторые респонденты зафиксировали улучшение отношений, другие же сохранили нейтралитет, демонстрируя независимость от мнения окружающих. 33,3 % столкнулись с негативными изменениями, включая стигматизацию и жалость, отчуждение и непонимание, идеологические разногласия. Можно сказать, что общество разделилось на тех, кто воспринимает инвалидов боевых действий как героев, и тех, кто ассоциирует их с «жертвами». Некоторые респонденты указали на неприятие их патриотических ценностей, что может усугублять социальную изоляцию. При этом в части случаев окружение транслирует деструктивные установки («жизнь кончена»), что может тормозить реабилитацию. Поэтому следует отметить, что отно-

шение общества к инвалидам боевых действий неоднородно: часть окружения демонстрирует поддержку и уважение, другая — стигматизирует и дистанцируется. Для минимизации социальных рисков необходима системная работа по формированию инклюзивной среды и преодолению стереотипов.

Наличие тех или иных психологических проблем отметили абсолютно все респонденты (100 %), причем многие также выделили сразу несколько категорий трудностей. Распределились они следующим образом: «я не мог(ла) поверить в то, что это случилось именно с нашей семьей» — 66,7 %, «я не мог(ла) понять, как действовать дальше» — 41,7 %, «я не знал(а), как перераспределить обязанности в семье, чтобы снова всем было комфортно» — 16,7 %, «я не знал(а), как теперь правильно общаться с членом нашей семьи, получившим статус инвалида боевых действий (обращаться к нему, устанавливать и вести диалог, обсуждать какие-либо темы, семейные дела, высказывать свое мнение и пр.)» — 16,7 %, «я не знал(а), как взаимодействовать с членом нашей семьи, получившим статус инвалида боевых действий (предлагать помочь или просить о ней, давать поручения, налаживать контакты внутри семьи и пр.)» — 16,7 %, «я постоянно и, наверное,

чрезмерно опекают члена нашей семьи, который стал инвалидом боевых действий» — 8,3 %, «член нашей семьи, который стал инвалидом боевых действий, занял „позицию жертвы“ и постоянно пытается манипулировать нами» — 8,3 %, «вся наша семья значительно пострадала не по своему желанию, поэтому хотелось бы получать больше помощи со стороны государства, больше понимания, поддержки и уважения со стороны общества» — 16,7 %, «я стараюсь как можно реже взаимодействовать с нашим членом семьи, который стал инвалидом боевых действий, во избежание конфликта» — 8,3 %, «я и вся наша семья стали более замкнутыми, мы постоянно заняты решением наших новых проблем, стараемся „не выносить сор из избы“» — 16,7 %, «я стараюсь меньше появляться дома в силу гнетущей обстановки» — 8,3 %, «обстановка в доме некомфортная, напряженная» — 16,7 %.

При этом 8,3 % этих респондентов отмечают, что не нуждаются в психологической помощи специалистов, 41,6 % указывают, что не знают, куда и к кому можно обратиться, и всего лишь половина (50 %) знают, где можно получить психологическую помощь, однако в большинстве случаев не считают нужным обращаться к специалисту. На вопрос «Обращались ли Вы или

другие члены Вашей семьи за психологической помощью к специалистам?» ответы респондентов распределились следующим образом: «нет, считаем глупостью и бесполезной тратой времени работу с психологом» — 16,7 %, «нет, в нашей семье все хорошо и психологическая помощь нам не требуется» — 25 %, «нет, с психологическими проблемами мы справляемся самостоятельно внутри семьи» — 41,7 %, «нет, психологические проблемы мы решаем сами или с помощью родственников и друзей» — 8,3 %. При этом всего 8,3 % респондентов ответили «да, но психологическую помощь оказывали только члену нашей семьи, который стал инвалидом боевых действий», «да, мы обращались в государственные организации, осуществляющие психологическую помощь», «да, мы обращались к частным (бесплатно) специалистам по психологической работе с семьей», «да, мы обращались к частным (платно) специалистам по психологической работе с семьей». Последняя категория самая малочисленная.

Все 100 % респондентов отметили психологические трудности, причем 66,7 % столкнулись с острой фазой отрицания и расстерянности («не мог поверить, что это случилось»), а 41,7 % — с дезориентацией в новых условиях. Среди ключевых психоло-

гических проблем следует отметить коммуникационные барьеры, деструктивные модели поведения, социальную изоляцию, ожидание внешней поддержки. При этом наблюдается некий парадокс: 50 % респондентов знают о возможности получения помощи, но не обращаются, 41,7 % предпочитают справляться самостоятельно, 25 % респондентов отрицают наличие проблем и только 8,3 % реально получали профессиональную психологическую помощь. Поэтому можно отметить, что существует значительный разрыв между реальными психологическими потребностями и их осознанием, преобладают стигмы относительно профессиональной психологической помощи. В связи с этим требуется комплексная программа психологического сопровождения, сочетающая информационную работу по преодолению стигм и создание доступных сервисов помощи с акцентом на семейную терапию.

При этом все респонденты затруднились ответить на вопрос «Какие пути и способы преодоления перечисленных категорий проблем Вы бы посоветовали другим семьям, где один из членов семьи стал инвалидом боевых действий?».

В целом следует отметить, что решение указанных проблем требует для общесемейных вопросов — обращения в госучреждения (ме-

дицинская, социальная помощь и пр.), за помощью фондов («Защитники Отечества» и др.); для индивидуальных — психокоррекции (принятие травмы по стадиям Кюблер-Росс) [8], развития аутопсихологических компетенций. Необходимо учитывать особенности психологической помощи супругам (помощь в перераспределении ролей и пр.), детям (поддержка при принятии новых обязанностей и пр.), родителям (работа с гиперопекой и чувством несправедливости и пр.). Следует отметить, что данная помощь должна быть адресной, учитывающей состав семьи и характер проблем, при межведомственном взаимодействии. Это способствует реадаптации инвалидов боевых действий и их семей.

Таким образом, отметим, что выявленные в процессе проведенного исследования проблемы семей инвалидов боевых действий (информационная компетентность; экономические проблемы; социальные проблемы (доступность среды, инклюзивная культура); медицинские проблемы; психологические проблемы) имеют комплексный, системный характер и требуют осмысления и организации путей их решения. Необходим комплексный межведомственный подход, сочетающий упрощение административных процедур, территориальное выравнивание доступности услуг,

индивидуализацию поддержки, системную работу с психологическими последствиями, требуется пересмотр существующей системы поддержки в сторону большей прозрачности, доступности и адресности помощи. Совокупность реализации указанных мер и направлений работы повысит возможности социальной реадаптации и ресоциализации инвалидов боевых действий.

### Литература

- Бонкало, Т. И. Комплексная реабилитация участников специальной военной операции на Украине: дайджест январь — февраль 2023 / Т. И. Бонкало. — Москва : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. — 39 с. — URL: <https://niioz.ru/moskovskayameditsina/izdaniya-nii/daydzhest-meditsinskij-turizm-i-ek-sport-meditsinskikh-uslug/> (дата обращения: 18.03.2024). — Текст : электронный.
- Борозинец, Н. М. Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования / Н. М. Борозинец, М. Г. Водолажская, О. Д. Сальникова [и др.]. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 53–61.
- Дарган, А. А. Доступность городской среды как индикатор реабилитационного потенциала лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе боевых действий / А. А. Дарган. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга и специальных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 дек. 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с. — Текст : непосредственный.
- Жигарева, Н. П. Комплексная реабилитация инвалидов / Н. П. Жигарева. — Москва : Дашков и Ко, 2017. — 216 с. — Текст : непосредственный.
- Клемешева, Ю. Н. Реабилитационный потенциал и его оценка при заболеваниях нервной системы / Ю. Н. Клемешева, О. Н. Воскресенская. — Текст : непосредственный // Саратовский научно-медицинский журнал. — 2009. — № 1. — С. 120–123.
- Козловская, Г. Ю. Проблемный анализ дефиниций, обозначающих статус военнослужащих, получивших травмы в ходе боевых действий / Г. Ю. Козловская, Н. М. Борозинец. — Текст : непосредственный // Человек. Наука. Социум. — 2023. — № 4 (16). — С. 174–189.
- Леонтьев, Д. А. Удары судьбы как стимулы личностного развития: феномен посттравматического роста / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. — Москва : Институт психологии РАН, 2016. — С. 144–158.
- Пригода, А. В. Кризисная психологическая помощь родственникам военнослужащих, принимающих участие в специальной военной операции / А. В. Пригода. — Текст : непосредственный // Шаг в науку. — 2023. — № 2. — С. 42–45.
- Романова, Т. В. Реабилитационный потенциал больных миастений / Т. В. Романова, В. В. Калашникова, Д. В. Романов. — Текст : непосредственный // Саратовский научно-медицинский журнал. — 2020. — Т. 16, № 1. — С. 371–377.
- Сальникова, О. Д. Роль социально-средового аспекта в профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе боевых действий / О. Д. Сальникова. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга и специ-

- альных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 дек. 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с.
11. Сальникова, О. Д. Особенности вторичной профессиональной ориентации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе боевых действий / О. Д. Сальникова, Н. М. Борозинец. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга и специальных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 дек. 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с.
12. Сальникова, О.Д. Проблемный анализ семей инвалидов боевых действий / О. Д. Сальникова, Н. М. Борозинец, А. А. Дарган. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — № 12/3. — С. 141–146.
13. Соловьева, О. В. Основы изучения реабилитационного потенциала личности, инвалидизированной в ходе боевых действий и специальных военных операций / О. В. Соловьева. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга и специальных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 дек. 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с.
14. Шеститко, С. А. Реабилитационный потенциал социальной среды в контексте работы с инвалидами / С. А. Шеститко. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга
- и специальных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 дек. 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с.
15. Шишкина, С. А. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения гражданского и служебного долга / С. А. Шишкина. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Проблемы профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в ходе выполнения служебного долга и специальных военных операций : сборник материалов VIII Междунар. интернет-симпозиума (15 дек. 2023 г.). — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2023. — 88 с.
16. Шмелева, С. В. Медико-социальная реабилитация : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 040400.62 «Социальная работа» (бакалавр) / С. В. Шмелева ; Российский гос. социальный ун-т. — Москва : Изд-во Российского гос. социального ун-та, 2013. — 206 с. — Текст : непосредственный.

#### References

1. Bonkalo, T.I. (2023). *Kompleksnaya reabilitaciya uchastnikov special'noj voennoj operacii na Ukraine: dajdhest yanvar'-fevral' 2023* [Comprehensive rehabilitation of participants in a special military operation in Ukraine: digest January–February 2023]. Moscow: SBI “NII OZM DZM”, 39 p. (In Russ.)
2. Borozinets, N.M., Vodolazhskaya, M.G., Salnikova, O.D. et al. (2023). Konsepciya professional'no-psihologicheskoy rehabilitacii lic s invalidnost'yu, priobretenoj v processe boevyh dejstvij i special'nyh voennyh operacij, v kontekste resursnogo potenciala obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya [The concept of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during combat operations and special military operations in the context of the resource potential of educational institutions of higher education]. *Psy-*

- chological science and education*, 28(6), 53–61.  
DOI: 10.17759/pse.2023280605 (In Russ.)
3. Dargan, A.A. (2023). Dostupnost' gorodskoj sredy kak indikator reabilitacionnogo potenciala lic s invalidnost'yu, priobretennoj v hode boevyh dejstvij [Accessibility of the urban environment as an indicator of the rehabilitation potential of persons with disabilities acquired during hostilities]. In *Inclusive processes in the international educational space. Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty and special military operations* [Collection of materials of the VIII International Internet Symposium]. Stavropol: NCFU, 88 p. (In Russ.)
4. Zhigareva, N.P. (2017). *Kompleksnaya rehabilitaciya invalidov* [Comprehensive rehabilitation of the disabled]. Moscow: Dashkov and Co., 216 p. ISBN 978-5-394-01353-9 (In Russ.)
5. Klemesheva, Yu.N., & Voskresenskaya, O.N. (2009). Reabilitacionnyj potencial i ego ocenka pri zabolevaniyah nervnoj sistemy [Rehabilitation potential and its assessment in diseases of the nervous system]. *Saratov Journal of Medical Science*, 1, 120–123. (In Russ.)
6. Kozlovskaya, G.Yu., & Borozinets, N.M. (2023). Problemnyj analiz definicij, obozna-chayushchih status voennosluzhashchih, poluchivshih travmy v hode boevyh dejstvij [Problematic analysis of definitions denoting the status of military personnel who were injured during combat operations]. *Man. Science. The society*, 4(16), 174–189. (In Russ.)
7. Leontiev, D.A. (2016). Udar sud'by kak stimuly lichnostnogo razvitiya: fenomen post-traumaticeskogo rosta [Blows of fate as stimuli of personal development: the phenomenon of post-traumatic growth]. In *Human vitality: individual, professional and social aspects* (pp. 144–158). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
8. Prigoda, A.V. (2023). Krizisnaya psihologicheskaya pomoshch' rodstvennikam voennosluzhashchih, primayushchih uchastie v special'noj voenoj operacii [Crisis psychological assistance to relatives of military personnel taking part in a special military operation]. *A step into science*, 2, 42–45. (In Russ.)
9. Romanova, T.V., Kalashnikova, V.V., & Romanov, D.V. (2020). Reabilitacionnyj potencial bol'nyh miasteniej [Rehabilitation potential of patients with myasthenia gravis]. *Saratov Scientific Medical Journal*, 16(1), 371–377. (In Russ.)
10. Salnikova, O.D. (2023). Rol' social'no-sredovogo aspekta v professional'no-psihologicheskoy reabilitacii lic s invalidnost'yu, priobretennoj v hode boevyh dejstvij [The role of the socio-environmental aspect in the professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during hostilities]. In *Inclusive processes in the international educational space. Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty and special military operations* [Collection of materials of the VIII International Internet Symposium]. Stavropol: NCFU, 88 p. (In Russ.)
11. Salnikova, O.D., & Borozinets, N.M. (2023). Osobennosti vtorichnoj professional'noj orientacii lic s invalidnost'yu, priobretennoj v hode boevyh dejstvij. [Features of secondary professional orientation of persons with disabilities acquired during combat operations]. In *Inclusive processes in the international educational space. Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty and special military operations* [Collection of materials of the VIII International Internet Symposium]. Stavropol: NCFU, 88 p. (In Russ.)
12. Salnikova, O.D., Borozinets, N.M., & Dargan, A.A. (2024). Problemnyj analiz semey invalidov boyevykh deystvij. [Problematic analysis of families of disabled combat veterans]. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 12/3, 141–146. (In Russ.)
13. Solovyova, O.V. (2023). Osnovy izuchenija reabilitacionnogo potenciala lichnosti, invalidizirovannoj v hode boevyh dejstvij i specjal'nyh voennyh operacij [Fundamentals of studying the rehabilitation potential of a person disabled during combat operations and

- special military operations]. In *Inclusive processes in the international educational space. Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty and special military operations* [Collection of materials of the VIII International Internet Symposium]. Stavropol: NCFU, 88 p. (In Russ.)
14. Shestitko, S.A. (2023). Reabilitacionnyj potencial social'noj sredy v kontekste raboty s invalidami. [Rehabilitation potential of the social environment in the context of work with people with disabilities]. In *Inclusive processes in the international educational space. Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty and special military operations* [Collection of materials of the VIII International Internet Symposium]. Stavropol: NCFU, 88 p. (In Russ.)
15. Shishkina, S.A. (2023). Problemy professio-
- nal'no-psihologicheskoy reabilitacii lic s invalidnost'yu, priobretyonnoj v hode vypolneniya grazhdanskogo i sluzhebnogo dolga [Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of civil and official duties]. In *Inclusive processes in the international educational space. Problems of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during the performance of official duty and special military operations* [Collection of materials of the VIII International Internet Symposium]. Stavropol: NCFU, 88 p. (In Russ.)
16. Shmeleva, S.V. (2013). *Mediko-social'naya reabilitaciya*. [Medical and social rehabilitation: textbook for students of higher educational institutions studying in the field of training 040400.62 "Social work" (bachelor's degree)]. Moscow: RSSU, 206 p. (In Russ.)

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

---

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 378.147+376.112.4

ББК 4448.987

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Виктория Сергеевна Васильева<sup>1</sup>✉  
Светлана Борисовна Лазуренко<sup>2</sup>✉

Victoriya S. Vasil'eva<sup>1</sup>✉  
Svetlana B. Lazurenko<sup>2</sup>✉

## К ВОПРОСУ О ПРОВЕДЕНИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ К КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

## TO THE ISSUE OF CONDUCTING RESEARCH IN THE FIELD OF TRAINING TEACHERS- DEFECTOLOGISTS FOR SPECIAL EDUCATION OF CHILDREN AT AN EARLY AGE

<sup>1</sup> Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, vasilevavs@cspu.ru, SPIN-код: 6341-2462

<sup>2</sup> Российская академия образования, Москва, Россия, lazurenko.s@raop.ru, SPIN-код: 6118-7310

**Аннотация.** В статье раскрываются теоретические основы анализа задач подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста. Обращается внимание на актуальность исследования вопросов моделирования программ подготовки педагогов-дефектологов, необходимость разработки и обоснования которых сформулирована на основе анализа основных положений Национальных проектов «Демографическая политика», «Охрана здоровья матери и ребенка».

© Васильева В. С., Лазуренко С. Б., 2025

<sup>1</sup> South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, vasilevavs@cspu.ru, SPIN code: 6341-2462

<sup>2</sup> Russian Academy of Education, Moscow, Russia, lazurenko.s@raop.ru, SPIN code: 6118-7310

**Abstract.** This article tackles the theoretical foundations of analysis of the tasks of training teachers-defectologists for rehabilitation-educational work with children at an early age. Special attention is drawn to the relevance of the study of the issues of modeling programs of training teachers-defectologists, the need to develop and substantiate which is formulated based on the analysis of the main ideas of the National Projects “Demographic Policy”, “Maternal and child health. Early assistance”, “Supervision and care of young

Ранняя помощь», «Присмотр и уход за маленькими детьми. Детские сады», «Социальная поддержка семей с детьми», федеральных нормативно-правовых документов, определяющих, с одной стороны, требования к обучению и воспитанию детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), организацию и осуществление ранней помощи детям и их семьям, а с другой — рассматриваяющих необходимость модернизации специального (дефектологического) образования. Также учитывались основные положения профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», определяющего перечень профессиональных компетенций, необходимых для работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, детьми группы риска.

Анализируются результаты современных научных исследований в области изучения состояния здоровья детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, детей группы риска; организации и осуществления ранней помощи детям и их семьям; анализа региональных моделей ранней помощи; организации и определения содержания коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста в разных институциональных условиях. Рассматривается возможность использования результатов современных научных исследований и учебно-методических материалов в процессе реализации образовательных программ высшего образования по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата), основная профессиональная образовательная программа «Дошкольная

children. Kindergartens”, “Social support for families with children”, federal regulatory documents designating, on the one hand, the requirements for the education and upbringing of young children with disabilities, the organization and implementation of early assistance for children and their families, and, on the other, considering the need to modernize special (defectological) education. The study also takes into account the main guidelines of the professional standard “Teacher-defectologist”, which designates the list of professional competences necessary to work with young children with disabilities and children at risk.

The article analyzes the results of modern scholarly research in the field of examining the health of young children with disabilities and at-risk children; organization and implementation of early assistance for children and their families; analysis of regional models of early assistance; organization and definition of the content of rehabilitation-educational work with young children in different institutional settings. The article considers the possibility of using the results of modern scholarly research and didactic materials in the process of realization of educational programs of higher education in the field of study 44.03.03 “Special (Defectological) education” (Bachelor's degree) and the main professional educational program “Preschool defectology” as a resource for training personnel for rehabilitation-educational work with young children.

The study has revealed a number of problems, identified as a result of the analysis of modern programs of training teachers-defectologists for rehabilitation-educational work with young children: the insignificant amount of time allocated in the curricula of the main

дефектология», как ресурса подготовки кадров для коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста.

Сформулирован ряд проблем, выявленных в результате анализа современных программ подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста: незначительный объем времени, выделяемый в учебных планах основных профессиональных образовательных программ для овладения необходимыми профессиональными компетенциями, сложности в организации педагогической практики, обеспечивающей формирование практических умений и навыков работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, детьми с инвалидностью, детьми группы риска, использование ограниченного объема результатов современных научных исследований в области сопровождения детей раннего возраста (ранней помощи детям и их семьям) и др.

Представлено обоснование актуальности проведения научного исследования, результаты которого в дальнейшем могут стать основой моделирования программ подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста в региональной системе. Подчеркивается значимость и актуальность проведения научного исследования, основной целью которого является теоретико-методологическое обоснование разработки содержания программ подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста в контексте региональных социальных условий.

professional educational programs for mastering the necessary professional competences, difficulties in organizing pedagogical practice, ensuring the formation of practical skills of working with young children with disabilities and children at risk, the use of a limited amount of results of modern scholarly research in the field of early childhood support (early assistance for children and their families), etc.

The article presents a substantiation of the relevance of scientific research, the results of which can later become the basis for modeling programs of training teachers-defectologists for rehabilitation-educational work with young children in the regional system. The authors emphasize the importance and relevance of scientific research, the main purpose of which is the theoretical and methodological substantiation of the development of the content of training programs of teachers-defectologists for rehabilitation-educational work with young children in the context of regional social conditions.

**Ключевые слова:** высшие учебные заведения, студенты, специальное образование, дефектологическое образование, подготовка педагогов-дефектологов, образовательный процесс, педагоги-дефектологи, образовательные программы, ранний возраст, дети раннего возраста, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, ранняя помощь, коррекционно-педагогическая работа.

**Информация об авторах:** Васильева Виктория Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности декана факультета дошкольного, начального и коррекционного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, д. 69, email: vasilevav@csru.ru.

Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Российской академии образования, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель Центра развития инклюзивного образования, Российская академия образования, адрес: 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, email: lazurenko.s@raop.ru.

**Для цитирования:** Васильева, В. С. К вопросу о проведении научных исследований в области подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста / В. С. Васильева, С. Б. Лазуренко. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 178-198.

**Keywords:** higher education institutions, students, special education, defectological education, training of teachers-defectologists, education process, teachers-defectologists, education programs, early age, children at an early age, disabilities, children with disabilities, early assistance, rehabilitation-educational work.

**Author's information:** Vasil'eva Viktoriya Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Preschool, Primary and Special Education, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Lazurenko Svetlana Borisovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for the Development of Inclusive Education, Russian Academy of Education, Moscow.

**For citation:** Vasil'eva, V. S., Lazurenko, S. B. (2025). To the Issue of Conducting Research in the Field of Training Teachers-defectologists for Special Education of Children at an Early Age. *Special Education*, 2(78), pp. 178-198. (In Russ.)

## **Введение**

Социально-экономические и политические процессы современного общества значительно расширяют границы специального (коррекционного) и инклюзивного образования, создавая условия и раскрывая новые возможности для комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современной институциональной среде с учетом требований текущего законодательства.

Научные традиции отечественной дефектологической школы раскрывают новые возможности для теоретико-методологического обоснования разработки условий организации и содержания коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, детьми группы риска и детьми-инвалидами [16]. Современные тенденции изменения структуры социального пространства и необходимость разработки бесшовных технологий коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста подкрепляются обозначенными в сегодняшнем нормативно-правовом поле принципами и положениями разработки региональных моделей ранней помощи, их методического наполнения и подготовки высококвалифицированных кадров для обеспечения на межведом-

ственной основе «комплекса мероприятий и услуг по оказанию ранней помощи детям от рождения до 3 лет, которые имеют ограничения жизнедеятельности либо риск развития ограничений жизнедеятельности, и их семьям» [8].

Все эти процессы синергируют и инкорпорируются разработкой новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях реформирования национальной системы высшего образования и требуют научного обоснования.

Однако вопросы подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста до настоящего времени не являлись предметом научного исследования ведущих ученых.

В настоящей статье рассматриваются основные противоречия современного социального пространства, раскрывающие закономерные процессы актуализации вопросов необходимости обоснования научных подходов, выделения методологических оснований и разработки учебно-методических комплексов, обеспечивающих решение вопросов подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста, что позволяет говорить о ее актуальности.

## **Методология**

Междисциплинарный подход

в исследовании теоретико-методологических оснований оптимизации региональной системы подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста детерминирует выдвижение базовых теорий в области подготовки кадров в целом и педагогов-дефектологов в частности, в области возрастной психологии, коррекционной педагогики и специальной психологии, междисциплинарных исследований в научном пространстве изучения коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста и необходимость учета данных, полученных на основе анализа региональных социально-экономических условий. Эти тенденции реализуют:

– ключевые принципы периодизации психического развития детей (Д. Б. Эльконин) [31] и теории о самоценности дошкольного периода развития и исходные положения об амплификации в развитии ребенка (А. В. Запорожец) [12];

– результаты фундаментальных исследований отечественной школы дефектологии, раскрывающие основополагающее значение ранней комплексной помощи в предупреждении, коррекции и компенсации отклонений в развитии детей, имеющих разнообразные по тяжести и степени выраженности нарушения психофизического развития, хронические соматические

заболевания и ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) (Е. Б. Айвазян [2], Е. Р. Баенская [6], Е. А. Екжанова [11], Л. М. Кобриня [13], С. Б. Лазуренко [15], О. Г. Приходько [22], Ю. А. Разенкова [25], Е. А. Стребелева [14] и др.);

– тезисы, раскрывающие основания организации и определения содержания коррекционно-педагогической работы с разными категориями детей раннего возраста (Е. Р. Баенская [6], Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева [11], С. Б. Лазуренко [17], О. Г. Приходько [22], Ю. А. Разенкова [25] и др.);

– исследования, раскрывающие подходы к подготовке педагогических кадров для системы специального (коррекционного) и инклюзивного образования (А. А. Алмазова [21], Т. А. Соловьева, С. Б. Лазуренко, И. А. Коробейников, Ю. О. Филатова [3], И. М. Яковлева [32], и др.);

– положения о необходимости овладения специалистами, работающими с детьми раннего возраста с ОВЗ, личностно и профессионально значимыми компетенциями (В. С. Васильева, С. Б. Лазуренко [9], Е. А. Екжанова [11], Ю. А. Разенкова [24] и др.).

Определяющим вектором выделения вышеобозначенных исследований являются идеи культурно-исторической теории развития психики человека (Л. С. Выготский) [10] и социокультурной

теории анализа и прогнозирования основных тенденций развития практики помощи детям с ОВЗ (Н. Н. Малофеев) [20].

### **Методы исследования**

В процессе проведения исследования применялись методы анализа методологической, медицинской, педагогической и психологической литературы; анализа правовых, организационных и методических аспектов изучаемой проблемы; сравнительного анализа статистических данных, раскрываемых в документах «Сведения о деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотра и ухода за детьми»<sup>1</sup> и «Сведения по ранней помощи детям целевой группы в регионе (2021–2024 гг.)»<sup>2</sup>, полу-

ченных в результате проведения исследования; анкетирование педагогов-дефектологов, педагогов-психологов и специалистов дошкольных образовательных организаций с целью оценки состояния психофизического развития детей раннего возраста и оценки готовности педагогов к реализации ФГОС ДО, ФАОП ДО, к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста; метод экспертизы оценки; личные наблюдения авторов исследования.

### **Основные результаты исследования**

Демографические процессы, протекающие в современной России, ставят перед государством и обществом важные задачи повышения рождаемости, проведения комплекса мероприятий, обеспечивающих повышение качества, сохранение жизни и здоровья детской части населения в стране. Статистические сведения за последние пять лет представляют

---

<sup>1</sup> Приказ Федеральной службы государственной статистики от 28 апреля 2022 г. № 285 «Об утверждении формы федерального статистического наблюдения с указаниями по ее заполнению № 85-К „Сведения о деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотра и ухода за детьми”». — URL: [https://base.garant.ru/404607583/#block\\_1](https://base.garant.ru/404607583/#block_1) (дата обращения: 07.04.2025). — Текст : электронный.

<sup>2</sup> Приказ Росстата от 22.03.2019

№ 161 «Об утверждении формы федерального статистического наблюдения с указаниями по ее заполнению для организации Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации федерального статистического наблюдения о сведениях по ранней помощи детям целевой группы». — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_321084/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_321084/) (дата обращения: 07.04.2025). —

данные об увеличении числа детей с тяжелыми и хроническими заболеваниями (Н. Б. Кузнецова, Ю. А. Кузнецова, И. М. Масло), детей, рожденных преждевременно с низкой или крайне низкой массой тела (С. Б. Лазуренко, Т. А. Соловьева, Н. Н. Павлова), детей, появившихся на свет с использованием вспомогательных репродуктивных технологий (Ю. Г. Самойлова, М. В. Матвеева, И. А. Петров и др.), а также детей, у которых в раннем возрасте выявляются соматические заболевания и факторы риска нарушения психофизического развития (С. Б. Лазуренко, Н. В. Мазурова).

Объективные тенденции увеличения числа детей с различными по тяжести и степени выраженности нарушениями психофизического развития, диагностируемыми в первые дни и месяцы жизни, увеличения числа детей с риском формирования вторичных отклонений в развитии и дальнейшей инвалидизации обусловливают актуальность провозглашаемых государством задач расширения коррекционно-педагогической помощи на ранних этапах развития ребенка и обеспечения в регионах системы ранней помощи.

Результаты научных исследований ученых Института коррекционной педагогики и ведущих региональных вузов позволили получить данные о закономерно-

стях психофизического развития разных категорий детей раннего возраста: детей с тяжелыми соматическими заболеваниями (С. Б. Лазуренко, Н. Н. Павлова и др.), с расстройствами аутистического спектра (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др.), с синдромом Дауна (П. Л. Жижнова, Н. Ф. Ригина и др.), с нарушениями интеллекта (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева и др.), с детским церебральным параличом (О. Г. Приходько и др.), с нарушениями слуха (Л. М. Кобрина, Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко и др.), с нарушениями зрения (Е. Б. Айвазян, Л. И. Плаксина, В. С. Складнева и др.).

Предметом исследования отечественных ученых стали вопросы изучения научно-методологических основ оказания коррекционно-педагогической и реабилитационно-абилитационной помощи детям раннего возраста в различных институциональных условиях: в учреждениях здравоохранения (Е. Ф. Архипова, Р. С. Зайниддинова, Т. А. Карназ, С. Б. Лазуренко и др.), образования (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева и др.), социальной защиты населения (Р. Ж. Мухамедрахимов, Е. А. Стребелева и др.) и служб ранней помощи (Ю. А. Разенкова и др.).

Разрабатываемая и формируемая на протяжении последних 15 лет нормативно-правовая база играет ключевую роль в преодолении актуальных вызовов вре-

мени, проявляющихся в процессе развития системы ранней помощи в России. Особенно значимым стал 2016 год, когда была принята основополагающая Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации, определившая направление движения в этой области. Эти процессы закономерно привели к изменениям, обозначенным в Федеральном законе от 24.11.1995 № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», утвердившем и закрепившем понятие «Ранняя помощь детям и их семьям». Принятие в 2023 г. Федерального закона № 651 стало существенным шагом вперед, поскольку его положения расширили существующие направления реабилитации, интегрировав в них раннюю помощь.

Вступление в силу Постановления Правительства Российской Федерации от 16 августа 2024 г. № 1099 «Об утверждении примерных требований к организации и осуществлению ранней помощи детям и их семьям» закрепило полномочия по организации, осуществлению и координации оказания услуг ранней помощи детям и их семьям за исполнительными органами субъектов Российской Федерации в сферах социальной защиты, образования и здравоохранения.

Ранняя помощь детям и их семьям рассматривается как комплекс мероприятий и услуг, реа-

лизуемых и оказываемых на междисциплинарной основе детям от рождения до трех лет (независимо от наличия инвалидности), которые имеют ограничения жизнедеятельности либо риск развития ограничений жизнедеятельности, и их семьям, способствующих действию физическому и психическому развитию таких детей, их вовлеченности в естественные жизненные ситуации, позитивному взаимодействию таких детей и их родителей, таких детей и других непосредственно ухаживающих за такими детьми лиц, членов семьи в целом, социальной адаптации таких детей в среде сверстников, а также повышению компетентности родителей и других непосредственно ухаживающих за такими детьми лиц в целях комплексной профилактики детской инвалидности<sup>1</sup>.

Современная практика развития региональных систем ранней помощи детям и их семьям, коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста, осуществляемая междисциплинарной командой специалистов в регио-

---

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». — URL: <http://docs.cntd.ru/document/420374012> (дата обращения: 07.04.2025). — Текст : электронный.

нальных и муниципальных учреждениях образования, здравоохранения, социальной защиты населения и социально ориентированном некоммерческом секторе, исходит из базовых принципов, сформулированных в отечественной научной школе: синергетического эффекта межведомственного взаимодействия [1; 7; 25], эмурдентности комплексной абилитационно-реабилитационной работы [17; 23], признания необходимости включения родителей в процесс осуществления ранней комплексной помощи [15] и др.

Научные исследования, проводимые как под руководством Ю. А. Разенковой [26], так и в рамках выполнения государственных заданий, позволили представить своеобразие региональных моделей ранней помощи.

Анализ эффективности реализация базовых моделей ранней помощи в Калининградской, Ленинградской, Московской, Новгородской, Нижегородской [19], Омской [5] и Самарской [4] областях, Республике Марий Эл [28], Алтайском крае [29] и других регионах позволяет сделать вывод о том, что в большинстве регионов страны успешно реализована решающая стадия становления системы ранней помощи, инкорпорирующий создание региональных программ, определение запросов и потребностей целевых групп, экспертизу доступ-

ности и качества первичной медицинской и социальной помощи, а также анализ доступности, качества и соответствия требованиям модернизации региональных систем здравоохранения, образования и социальной защиты населения [30].

Как уже отмечалось выше, функция реализации и координации мероприятий по ранней помощи возложена на регионы, что подчеркивает необходимость, с одной стороны, активного нормотворчества на уровне субъектов Российской Федерации, создания предпосылок для разработки и обеспечения выполненные комплекса мер как для детей с рождения до трех лет, имеющих разнообразные по тяжести и степени выраженности нарушения психофизического развития и соматические заболевания, так и их семей, с другой стороны, подготовки высококвалифицированных педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста в региональных условиях ранней помощи, вопросы нехватки которых неоднократно освещаются в современных исследованиях [3; 18].

Отмечая положительные тенденции в сфере разработки методологических основ изучения закономерностей развития детей раннего возраста, специфических особенностей коррекционно-педагогической и реабилитационно-абили-

тационной работы с ними в разных институциональных условиях, включения родителей в процесс коррекционно-реабилитационных мероприятий и комплексного сопровождения семьи, следует признать, что вопросы подготовки педагогов-дефектологов и формирования у них необходимых профессиональных компетенций для работы в междисциплинарной команде специалистов, осуществляющих сопровождение детей первых трех лет жизни, остаются вне поля зрения современных научных исследований.

В результате отдельных исследований сформулированы положения о прямой корреляции между перспективами развития ранней помощи и качеством работы занятых в ней специалистов (Е. А. Разенкова и др.) [26; 27], представлено научно-методическое обоснование основных подходов к планированию деятельности педагога-дефектолога и разработаны принципы ведения документации в процессе работы с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (С. Б. Лазуренко и др.) [17], сформулированы основные требования к организации и определению содержания коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко и др.) [11; 16].

Профессиональной подготовке педагогов-дефектологов отво-

дится важное место в документах, определяющих в целом характер обновления педагогического образования в Российской Федерации (Закон «Об образовании в РФ», «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», «Государственная программа РФ „Развитие образования“ на 2013–2020 гг.», «Концепция поддержки развития педагогического образования (2013 г.)», «Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 гг.»).

Вопросы модернизации специального (дефектологического) образования также являются предметом глубокого анализа и постоянной дискуссии, о чем свидетельствуют разработка и принятие «Профессионального стандарта „Педагог-дефектолог“» (2023 г.), «Комплекса мер по модернизации дефектологического образования в Российской Федерации на период до 2030 года» (2024 г.), «Проекта детализированного плана мероприятий по реализации Комплекса мер по модернизации дефектологического образования в Российской Федерации на 2024 год» (2024 г.).

При этом исследование, в ходе проведения которого был осуществлен анализ и представлена экспертная оценка содержательного компонента 21 программы подготовки педагогов-дефектологов к профессиональному

ной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска, позволяет сделать вывод о необходимости и актуальности моделирования программ подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста с учетом современных вызовов, требований нормативно-правовых актов, достижений науки и инновационных методических разработок [9].

Проводимая в стране социально-демографическая политика, решение организационно-правовых и методологических вопросов развития комплексного сопровождения детей раннего возраста, модернизации специального (дефектологического) образования и профессиональной подготовки педагогов-дефектологов актуализируют проблему исследования моделирования программ подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста, установления условий их реализации, с целью приведения их в соответствие с современными вызовами.

В связи с этим в научном поле педагогической науки возникла потребность в проведении специальных исследований, направленных на изучение современных тенденций необходимости совершенствования профессиональной подготовки педагогов-дефектологов

в условиях модернизации специального (дефектологического) образования, в обобщении данных смежных наук об этих изменениях, их описании и объяснении, а также прогнозировании эффектов и рисков. Данные таких исследований являются основой для ценностного осмыслиения трансформации и могут стать основой совершенствования региональных систем подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста.

Проблема дефицита квалифицированных специалистов для обеспечения комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ, детей группы риска и детей-инвалидов становится особенно актуальной не только для системы дошкольного образования, но и для региональной социальной системы в целом. Именно педагоги-дефектологи, обладающие необходимым комплексом личностно и профессионально значимых компетенций, способны не только осуществлять весь комплекс мероприятий коррекционно-педагогической работы, но и эффективно взаимодействовать в междисциплинарной команде специалистов, обеспечивая формирование у ребенка возрастных психологических достижений и становление всех видов детской деятельности в процессе организованных занятий, при использовании

ния специальных методов и приемов обучения.

Обоснование актуальности совершенствования региональной системы подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста, готовых к взаимодействию в междисциплинарной команде специалистов, на основе современных научных исследований, учитывая региональные особенности, обеспечивая бесшовность реализации программ ранней помощи, повышение доступности и качества разнообразных моделей сопровождения детей раннего возраста в ответ на снижение рождаемости, увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья и нехватку высококвалифицированных кадров, является закономерным направлением современных научных исследований и может рассматриваться в качестве ключевого элемента составляющих процессов обеспечения решения важных государственных задач достижения целевых ориентиров, сформулированных в Национальных проектах РФ.

### **Заключение**

Анализ целей, поставленных государством и обществом перед региональными органами власти в развитии доступности дошкольного образования, научно-методическом обосновании технологий

коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста, разработки систем ранней помощи, расширения спектра социальной поддержки детей и их родителей, а также востребованность со стороны общества высококвалифицированных кадров, педагогов-дефектологов, готовых к профессиональной деятельности в области коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста в межведомственной команде специалистов, степень разработанности исследуемой проблемы позволяет говорить об ее актуальности и социальной значимости, а сформулированные противоречия включают в себя по уровням:

– на нормативно-образовательном уровне: между требованиями международных и федеральных документов, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО, ФАОП ДО, Концепции развития ранней помощи, рассматривающих раннее детство как важный этап развития ребенка; гарантирующих ребенку право на защиту государства на каждом этапе взросления; определяющих значимость ранней коррекционно-педагогической помощи как гуманного механизма реализации комплекса специализированных мероприятий, направленных на поддержку и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в групп-

- пе риска, детей-инвалидов; закрепляющих ответственность региональных органов исполнительной власти за обеспечение комплексного сопровождения и получение ранней помощи в целом и коррекционно-педагогической в частности, и минимализацией включенности в учебные планы дисциплин, обеспечивающих качество подготовки педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста с учетом закономерных **социально-экономических** изменений;
- на содержательно-компонентном уровне: между значимостью раннего развития ребенка в целом и оказания ему ранней коррекционно-педагогической помощи в частности и необходимостью совершенствования подготовки педагогов-дефектологов с учетом результатов современных междисциплинарных исследований и региональных условий для их дальнейшей профессиональной деятельности в сопровождении детей раннего возраста;
  - на технолого-методическом уровне: между разнообразными по тяжести и степени выраженности нарушениями психофизического развития, проявляющимися в раннем возрасте, разнообразном спектре проявляющихся предпосылок нарушения психофизического развития у детей раннего возраста, различным сочетанием особых образовательных потребностей, диагностируемых у детей раннего возраста, и неразработанными технологиями подготовки педагогов-дефектологов, обладающих профессиональными компетенциями, обеспечивающими вариативность и индивидуальность их профессиональной деятельности в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста;
  - на индивидуально-субъективном уровне: между необходимостью в создании условий, обеспечивающих равные возможности получения коррекционно-педагогической помощи каждым ребенком раннего возраста вне зависимости от социально-экономической ситуации в регионе (место проживания, наличие условий для осуществления коррекционно-педагогической помощи, достаточность профессиональной компетенции специалистов), и невозможностью обеспечения гарантированных государством прав, обусловленных объективными причинами неготовности педагогов-дефектологов к реализации индивидуальных образовательных траекторий и обеспечения комплексного сопровождение данной категории детей.
- Данные противоречия определяют дальнейшую проблему исследования, которая заключается в обосновании моделирования систем подготовки педагогов-дефек-

тологов к коррекционно-педагогической работе в региональных условиях ранней помощи, что предусматривает определение методологических и теоретических оснований данного процесса, выделение функционального и содержательного наполнения, методического обеспечения и формулировку педагогических условий, обеспечивающих его результативность с учетом анализа региональной составляющей.

### Источники

1. Комплексный межведомственный план от 16 декабря 2022 г. по совершенствованию ранней помощи детям и их семьям. — URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/2469> (дата обращения: 08.04.2025). — Текст : электронный.
2. Приказ Минтруда России от 27.09.2017 № 701 «Об утверждении примерного порядка организации межведомственного взаимодействия организаций, предоставляющих реабилитационные услуги, обеспечивающего формирование системы комплексной реабилитации инвалидов, раннюю помощь, преемственность в работе с инвалидами, в том числе детьми-инвалидами, и их сопровождение». — URL: <https://rosmintrud.ru/docs/1277> (дата обращения: 07.04.2025). — Текст : электронный.
3. Приказ Росстата от 22.03.2019 № 161 «Об утверждении формы федерального статистического наблюдения с указаниями по ее заполнению для организации Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации федерального статистического наблюдения о сведениях по ранней помощи детям целевой группы». — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_321084/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_321084/) (дата обращения: 07.04.2025). — Текст : электронный.
4. Приказ Федеральной службы государственной статистики от 28 апреля 2022 г. № 285 «Об утверждении формы федерального статистического наблюдения с указаниями по ее заполнению № 85-К „Сведения о деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотря и ухода за детьми“». — URL: [https://base.garant.ru/404607583/#block\\_1](https://base.garant.ru/404607583/#block_1) (дата обращения: 07.04.2025). — Текст : электронный.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». — URL: <http://docs.cntd.ru/document/420374012> (дата обращения: 07.04.2025). — Текст : электронный.

### Литература

1. Абилитация младенцев с сочетанной перинатальной патологией: возможности персонализации подходов и методов / А. А. Баранов, Л. С. Намазова-Баранова, И. А. Беляева [и др.]. — Текст : непосредственный // Вопросы современной педиатрии. — 2019. — Т. 18. — № 2. — С. 91–100.
2. Айвазян, Е. Б. Инклюзивное образование начинается с развития системы ранней помощи / Е. Б. Айвазян, С. И. Груничева, Ю. А. Разенкова. — Текст : непосредственный // Альманах Казанского федерального университета : Материалы XI Междунар. науч.-образоват. конф. (Казань, 25 апр. 2017 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. — Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. — С. 18–21.
3. Актуальные проблемы подготовки специалистов в области образования лиц с особыми образовательными потребностями: информационно-аналитический обзор Всероссийской научно-практической конференции / Т. А. Соловьев, С. Б. Лазуренко, И. А. Коробейников, Ю. О. Филатова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2024. — № 1. — С. 77–80.
4. Антонова, З. П. Реализация базовой модели ранней помощи в Самарской област

- сти / З. П. Антонова, Е. А. Шитикова. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2018. — Вып. 33 (7). — С. 49–64. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/implementation-of-basic-model-of-early-intervention-in-the-samara-region> (дата обращения: 25.04.2025).
5. Артемова, И. Г. Реализация базовой модели ранней помощи в Омской области / И. Г. Артемова, О. В. Марченко, Е. В. Орлова. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2018. — Вып. 33 (7). — С. 79–96. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/implementation-of-basic-model-of-early-intervention-in-the-omsk-region> (дата обращения: 13.04.2025).
6. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия «Особый ребенок» / Е. Р. Баенская. — Москва : Теревинф, 2017. — 112 с. — Текст : непосредственный.
7. Белова, О. С. Система ранней комплексной помощи детям группы риска нарушения психического развития в России / О. С. Белова, А. Г. Соловьев, А. Леппиман. — Текст : непосредственный // Экология человека. — 2020. — № 8. — С. 49–54.
8. Васильева, В. С. Оценка данных в планировании предоставления услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования межведомственного взаимодействия: опыт региона / В. С. Васильева. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 6 (66). — С. 722–744.
9. Васильева, В. С. Содержательный компонент подготовки студентов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска / В. С. Васильева, С. Б. Лазуренко. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2025. — № 1. — С. 170–189.
10. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 244–268.
11. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста : науч.-метод. пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2008. — 336 с. — Текст : непосредственный.
12. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — Москва : Педагогика, 1986. — 320 с., ил. — Текст : непосредственный.
13. Кобринна, Л. М. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста : учебник для педагогов и студентов, специализирующихся в коррекционной педагогике и психологии / Л. М. Кобринна, О. А. Денисова. — Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. — Текст : непосредственный.
14. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания : метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд. — Москва : Экзамен, 2004. — 128 с. — Текст : непосредственный.
15. Лазуренко, С. Б. Коррекционно-педагогическая работа с недоношенными детьми первого года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лазуренко С. Б. — Москва, 2005. — 24 с. — Текст : непосредственный.
16. Лазуренко, С. Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Лазуренко С. Б. — Москва, 2014. — 48 с. — Текст : непосредственный.
17. Лазуренко, С. Б. Ранняя психолого-педагогическая абилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Б. Лазуренко. — Москва : Наука, 2022. — 394 с. — Текст : непосредственный.
18. Лазуренко, С. Б. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста: от

- удовлетворения особых образовательных потребностей к социальной интеграции / С. Б. Лазуренко, Т. А. Соловьева, Н. Н. Павлова. — Текст : непосредственный // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании. — Москва : Российская академия образования, 2022. — С. 302–306.
19. Лорер, В. В. Мониторинг региональных систем ранней помощи в Российской Федерации / В. В. Лорер, Е. М. Старобина, О. Н. Владимира. — Текст : непосредственный // Ранняя помощь детям и их семьям: траектория профессионального роста. — Санкт-Петербург: ЦИАЦАН, 2019. — С. 12–17.
20. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев. — Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. — № 36 (1). — С. 1–16.
21. Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования») / А. А. Алмазова, К. Б. Вонценко, А. В. Кроткова [и др.]. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 3. — С. 92–110.
22. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией: первые годы жизни : метод. пособие / О. Г. Приходько. — Санкт-Петербург : КАРО, 2006. — 112 с. — Текст : непосредственный.
23. Психолого-педагогическое сопровождение недоношенного ребенка и его семьи в структуре комплексной реабилитации / Н. В. Мазурова, С. Б. Лазуренко, Т. А. Карназ, Р. С. Зайниддинова. — Текст : непосредственный // Российский педиатрический журнал. — 2012. — № 5. — С. 13–17.
24. Разенкова, Ю. А. Базовые модели ранней помощи в региональном образовательном пространстве / Ю. А. Разенкова, С. С. Славин. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — № 2. — С. 3–12.
25. Разенкова, Ю. А. Межведомственное взаимодействие в системе ранней помощи / Ю. А. Разенкова. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2018. — № 33. — URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-33/intergency-cooperation-in-the-system-of-early-intervention> (дата обращения: 13.04.2025).
26. Разенкова, Ю. А. Регионально-муниципальная модель ранней помощи / Ю. А. Разенкова. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2018. — № 33 (7). — URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-33/regional-municipal-model-of-early-intervention> (дата обращения: 13.04.2025).
27. Ранняя помощь детям и их семьям: теоретические и организационно-методические основы / под ред. Г. Н. Пономаренко. — Санкт-Петербург : Цицан, 2020. — 144 с. — Текст : непосредственный.
28. Салакина, О. М. Особенности реализации базовой модели ранней помощи в Республике Марий Эл / О. М. Салакина. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2018. — Вып. 33 (7). — С. 65–78. — URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-33/features-of-the-implementation-of-the-basic-model-of-early-intervention-in-the-republic-of-mari-el> (дата обращения: 13.04.2025).
29. Соколова, Н. С. Становление ранней помощи в Алтайском крае на примере отделения восстановительного лечения для детей раннего возраста с патологией речи и нервной системы КГБУЗ «Детская городская поликлиника № 3 г. Барнаул» / Н. С. Соколова. — Текст : непосредственный // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. — Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2018. — С. 142–153.
30. Становление системы ранней помощи детям и их семьям в Российской Федерации / О. Н. Владимира, К. П. Афонина, Е. М. Старобина [и др.]. — Текст : непосредственный // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. — 2022. — Т. 25. —

№ 1. — С. 55–64.

31. Эльконин, Д. Б. Психология игры : моногр. / Д. Б. Эльконин. — Москва : Педагогика, 1978. — 304 с. — Текст : непосредственный.

32. Яковлева, И. М. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева, С. В. Яковлев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 2 (62). — С. 170–181.

### Materials

1. Ministry of Labor of Russia (2022, Dec. 16). *Kompleksnyy mezhdromstvennyy plan ot 16 dekabrya 2022 g. po sovershenstvaniyu ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam* [Comprehensive interdepartmental plan of December 16, 2022 to improve early assistance to children and their families]. Retrieved Apr. 4, 2025, from <https://mintrud.gov.ru/docs/2469> (In Russ.)

2. Ministry of Labor of Russia (2017, Sept. 27). *Prikaz Mintruda Rossii ot 27.09.2017 № 701 “Ob utverzhdenii primernogo poryadka organizatsii mezhdromstvennogo vzaimodeystviya organizatsiy, predostavlyayushchikh reabilitacionnye uslugi, obespechivayushchego formirovanie sistemy kompleksnoy reabilitatsii invalidov, ranneyu pomoshchi’, preemstvennost’ v rabote s invalidami, v tom chisle det’mi-invalidami, i ikh soprovodhenie”* [Order of the Ministry of Labor of Russia dated September 27, 2017 No. 701 “On approval of the approximate procedure for organizing interdepartmental interaction of organizations providing rehabilitation services, ensuring the formation of a system of comprehensive rehabilitation of disabled people, early assistance, continuity in working with disabled people, including disabled children, and their support.”]. Retrieved Apr. 7, 2025, from <https://rosmintrud.ru/docs/1277> (In Russ.)

3. Rosstat (2019, March 22). *Prikaz Rosstata ot 22.03.2019 № 161 “Ob utverzhdenii formy federal’nogo statisticheskogo nablyudeniya s ukazaniyami po ee zapolneniyu dlya organizatsii Ministerstvom truda i sotsial’noy zashchity Rossийskoy Federatsii federal’nogo statisticheskogo nablyudeniya o svedeniyakh*

*po ranney pomoshchi detyam tselevoy gruppy”* [Order of Rosstat of March 22, 2019 No. 161 “On approval of the federal statistical observation form with instructions for filling it out for the organization by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of federal statistical observation of information on early assistance to children of the target group”]. Retrieved Apr. 7, 2025, from [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_321084/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_321084/) (In Russ.)

4. Federal State Statistics Service of Russia (2022, Apr. 28). *Prikaz Federal’noy sluzhby gosudarstvennoy statistiki ot 28 aprelya 2022 g. № 285 “Ob utverzhdenii formy federal’nogo statisticheskogo nablyudeniya s ukazaniyami po ee zapolneniyu № 85-K ‘Svedeniya o deyatel’nosti organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatel’nyu deyatel’nost’ po obrazovatel’nym programmam doshkol’nogo obrazovaniya, prismotra i ukhoda za det’mi”* [Order of the Federal State Statistics Service of April 28, 2022 No. 285 “On approval of the federal statistical observation form with instructions for filling it out No. 85-K ‘Information on the activities of an organization carrying out educational activities under educational programs of preschool education, supervision and care of children””]. Retrieved Apr. 7, 2025, from [https://base.garant.ru/404607583/#block\\_1](https://base.garant.ru/404607583/#block_1) (In Russ.)

5. Government of the Russian Federation (2016, Aug. 31). *Rasporyazhenie Pravitel’stva Rossийskoy Federatsii ot 31 avgusta 2016 g. № 1839-r “Ob utverzhdenii Konseptsiyi razvitiya ranney pomoshchi v Rossийskoy Federatsii na period do 2020 goda”* [Order of the Government of the Russian Federation of August 31, 2016 No. 1839-r “On approval of the Concept for the development of early assistance in the Russian Federation for the period up to 2020”]. Retrieved Apr. 7, 2025, from <http://docs.cntd.ru/document/420374012> (In Russ.)

### References

1. Baranov, A.A., Namazova-Baranova, L.S., Belyaeva, I.A., et al. (2019). Abilitatsiya mladentsev s sochetannoy perinatal’noy patologiyey: vozmozhnosti personalizatsii podkhodov i metodov [Rehabilitation of infants with combined perinatal pathology: possibilities

- of personalization of approaches and methods]. *Voprosy sovremennoy pediatrii*, 18(2), 91–100. (In Russ.)
2. Ayvazyan, E.B., Grunicheva, S.I., & Razenkov, Yu. A. (2017). Inklyuzivnoe obrazovanie nachinaetsya s razvitiyu sistemy ranney pomoshchi [Inclusive education begins with the development of an early assistance system]. In A.I. Akhmetzyanova (Ed.), *Al'manakh Kazanskogo federal'nogo universiteta* (Proceedings of the XI International Scientific and Educational Conference, Kazan, April 25, 2017, pp. 18–21). Kazan: Kazan (Volga Region) Fed. Univ. (In Russ.)
3. Solov'eva, T.A., Lazurenko, S.B., Korobeynikov, I.A., & Filatova, Yu.O. (2024). Aktual'nye problemy podgotovki spetsialistov v oblasti obrazovaniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: informatsionno-analiticheskiy obzor Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Current issues of training specialists in the field of education of individuals with special educational needs: information and analytical review of the All-Russian scientific and practical conference]. *Defektologiya*, 1, 77–80. (In Russ.)
4. Antonova, Z.P., & Shitikova, E.A. (2018). Realizatsiya bazovoy modeli ranney pomoshchi v Samarskoy oblasti [Implementation of the basic model of early assistance in the Samara region]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki*, 33(7), 49–64. Retrieved Apr. 25, 2025, from <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/implementation-of-basic-model-of-early-intervention-in-the-samara-region> (In Russ.)
5. Artemova, I.G., Mar'enkina, O.V., & Orlova, E.V. (2018). Realizatsiya bazovoy modeli ranney pomoshchi v Omskoy oblasti [Implementation of the Basic Model of Early Intervention in the Omsk Region]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki*, 33(7), 79–96. Retrieved Apr. 13, 2025, from <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/implementation-of-basic-model-of-early-intervention-in-the-omsk-region> (In Russ.)
6. Baenskaya, E.R. (2017). *Pomoshch' v vospitanii detey s osobym ehmotsional'nym razvitiem (ranniy vozrast)*. Seriya "Osobyy rebenok" [Assistance in raising children with special emotional development (early age)]. Series "Special Child"]. Moscow: Terevinf, 112 p. (In Russ.)
7. Belova, O.S., Solov'ev, A.G., & Leppiman, A. (2020). Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi detyam gruppy riska narusheniya psikhicheskogo razvitiya v Rossii [The system of early comprehensive assistance to children at risk of mental developmental disorders in Russia]. *Ehkologiya cheloveka*, 8, 49–54. (In Russ.)
8. Vasil'eva, V.S. (2023). Otsenka dannykh v planirovaniy predostavleniya uslug ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam v ramkakh formirovaniya mezhvedomstvennogo vzaimodeystviya: opyt regionala [Assessment of data in planning the provision of early assistance services to children and their families within the framework of the formation of interdepartmental interaction: regional experience]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(66), 722–744. (In Russ.)
9. Vasil'eva, V.S., & Lazurenko, S.B. (2025). Soderzhatel'nyy komponent podgotovki studentov k professional'noy deyatelnosti v sisteme kompleksnogo soprovozhdeniya detey rannego vozrasta gruppy riska [The substantive component of preparing students for professional activity in the system of comprehensive support for young children at risk]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 1, 170–189. (In Russ.)
10. Vygotskiy, L.S. (1984). Problema vozrasta [The problem of age]. In *Collected Works* (Ed. D.B. Eh'konin, Vol. 4. Child psychology, pp. 244–268). Moscow: Pedagoika. (In Russ.)
11. Ekzhanova, E.A., & Strebeleva, E.A. (2008). *Korrektionsno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Correctional and pedagogical assistance to children of early and preschool age] [Scientific and methodological manual]. St. Petersburg: KARO, 336 p. (In Russ.)
12. Zapozhets, A.V. (1986). *Izbrannyye psichologicheskie trudy* [Selected psychological works] (Vol. 1. Mental development of the child). Moscow: Pedagogika, 320 p. (In Russ.)
13. Kobrina, L.M., & Denisova, O.A. (2018). *Abilitatsionnaya rabota s glukhimi*

- det'mi rannego vozrasta* [Rehabilitation work with young deaf children] [Textbook for teachers and students specializing in correctional pedagogy and psychology]. St. Petersburg: Leningrad St. Univ. n.a. A.S. Pushkin. (In Russ.)
14. Strebeleva, E.A. (Ed.) (2004). *Korrektionsnaya pomoshch' detyam rannego vozrasta s organiceskim porazheniem tsentral'noy nervnoy sistemy v gruppakh kratkovremennogo prebyvaniya* [Correctional assistance to young children with organic lesions of the central nervous system in short-stay groups] [Methodol. manual] (2<sup>nd</sup> ed.). Moscow: Ezhzamen, 128 p. (In Russ.)
15. Lazurenko, S.B. (2005). *Korrektionsnopedagogicheskaya rabota s nedonoshennymi det'mi pervogo goda zhizni* [Correctional and pedagogical work with premature infants of the first year of life] [Abstract of Dis. of Cand. of Ped. Sciences]. Moscow, 24 p. (In Russ.)
16. Lazurenko, S.B. (2014). *Korrektionsnopedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego vozrasta s vysokim riskom narusheniya psichicheskogo razvitiya v pediatriceskoy praktike* [Correctional and pedagogical assistance to young children with a high risk of mental developmental disorders in pediatric practice] [Abstract of Doctoral Thesis of Dr of Ped. Sciences]. Moscow, 48 p. (In Russ.)
17. Lazurenko, S.B. (2022). *Rannaya psichologo-pedagogicheskaya abilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Early psychological and pedagogical habilitation of children with disabilities]. Moscow: Nauka, 394 p. (In Russ.)
18. Lazurenko, S.B., Solov'eva, T.A., & Pavlova, N.N. (2022). Obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya rannego i doshkol'nogo vozrasta: ot udovletvoreniya osobyykh obrazovatel'nykh potrebnostey k sotsial'noy integratsii [Education of children with disabilities of early and preschool age: from meeting special educational needs to social integration]. In *Perspektivy razvitiya issledovanii v sfere nauk ob obrazovanii* (pp. 302–306). Moscow: Rossiyskaya akademiya obrazovaniya. (In Russ.)
19. Lerer, V.V., Starobina, E.M., & Vladimirova, O.N. (2019). Monitoring regional'nykh sistem ranney pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii [Monitoring regional early assistance systems in the Russian Federation]. In *Rannaya pomoshch' detyam i ikh sem'iam: traektoriya professional'nogo rosta* (pp. 12–17). St. Petersburg: TSIATSAN. (In Russ.)
20. Maloфеев, N.N. (2019). Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detey s OVZ: osnovnye polozheniya [Concept of development of education of children with disabilities: basic provisions]. *Al'manakh Instituta korrektionsnoy pedagogiki*, 36(1), 1–16.
21. Almazova, A.A., Vovnenko, K.B., Krotkova, A.V., et al. (2024). Postroenie novykh programm podgotovki pedagogov-defektologov v edinom obrazovatel'nom prostranstve Rossiyskoy vysshey shkoly (na osnove «Yadra defektologicheskogo obrazovaniya») [Construction of new programs for training special education teachers in a single educational space of the Russian Higher School (based on the “Core of Special Education”)]. *Pedagogika i psichologiya obrazovaniya*, 3, 92–110. (In Russ.)
22. Prikhod'ko, O.G. (2006). *Rannaya pomoshch' detyam s dvigatel'noy patologiyey pervye gody zhizni* [Early assistance to children with motor pathology in the first years of life] [Method. manual]. St. Petersburg: KARO, 112 p. (In Russ.)
23. Mazurova, N.V., Lazurenko, S.B., Karaniz, T.A., & Zaynidinova, R.S. (2012). Psi-khologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie nedonoshennogo rebenka i ego sem'i v strukture kompleksnoy reabilitatsii [Psychological and pedagogical support of a premature baby and his family in the structure of comprehensive rehabilitation]. *Rossiyskiy pediatriceskiy zhurnal*, 5, 13–17. (In Russ.)
24. Razenкова, Yu.A., & Slavin, S.S. (2016). Bazovye modeli ranney pomoshchi v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve [Basic models of early assistance in the regional educational space]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyma razvitiya*, 2, 3–12. (In Russ.)
25. Razenкова, Yu.A. (2018). Mezhvedomstvennoe vzaimodeystvie v sisteme ranney pomoshchi [Interdepartmental interaction in the early assistance system]. *Al'manakh Instituta korrektionsnoy pedagogiki*, 33. Retrieved from https://www.tsias.ru/journals/almanakh-instituta-korrektionsnoy-pedagogiki/33/100

- ved Apr. 13, 2025, from <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/interagency-cooperation-in-the-system-of-early-intervention> (In Russ.)
26. Razenkova, Yu.A. (2018). Regional'nomunitsipal'naya model' ranney pomoshchi [Regional-municipal model of early assistance]. *Al'manakh Instituta korrektzionnoy pedagogiki*, 33(7). Retrieved Apr. 13, 2025, from <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/regional-municipal-model-of-early-intervention> (In Russ.)
27. Ponomarenko, G.N. (Ed.) (2020). *Ranneyaya pomoshch' detyam i ikh sem'yam: teoreticheskie i organizatsionno-metodicheskie osnovy* [Early assistance to children and their families: theoretical and organizational-methodical foundations]. St. Petersburg: Tsiasan, 144 p. (In Russ.)
28. Salakina, O.M. (2018). Osobennosti realizatsii bazovoy modeli ranney pomoshchi v Respublike Mariy Ehl [Features of the implementation of the basic model of early assistance in the Republic of Mari El]. *Al'manakh Instituta korrektzionnoy pedagogiki*, 33(7), 65–78. Retrieved Apr. 13, 2025, from <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/features-of-the-implementation-of-the-basic-model-of-early-intervention-in-the-republic-of-mari-el> (In Russ.)
29. Sokolova, N.S. (2018). Stanovlenie ranney pomoshchi v Altayskom krae na primere otdeleniya vosstanovitel'nogo lecheniya dlya detey rannego vozrasta s patologiyey rechi i nervnoy sistemy KGBUZ "Detskaya gorodskaya poliklinika № 3 g. Barnaul" [Formation of early assistance in the Altai Territory on the example of the department of rehabilitation treatment for young children with speech and nervous system pathology of the KGBUZ "Children's City Polyclinic No. 3 of Barnaul"]. In *Obrazovanie lits s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: opyt, problemy, perspektivy* (pp. 142–153). Barnaul: Altay St. Ped. Univ. (In Russ.)
30. Vladimirova, O.N., Afonina, K.P., Starobina, E.M., et al. (2022). Stanovlenie sistemy ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam v Rossiyskoy Federatsii [Formation of the system of early assistance to children and their families in the Russian Federation]. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya*, 25(1), 55–64. (In Russ.)
31. Ehl'konin, D.B. (1978). *Psichologiya igry* [Psychology of the game] [Monograph]. Moscow: Pedagogika, 304 p. (In Russ.)
32. Yakovleva, I.M., & Yakovlev, S.V. (2021). Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k inklyuzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Training future teachers for inclusive education of schoolchildren with disabilities]. *Special Education*, 2(62), 170–181. (In Russ.)

Специальное образование. 2025. № 2 (78).

*Special Education. 2025. No 2 (78).*

УДК 81'221.24 +376.356

ББК Ш100.615.4+Ч4.52.024.03

ГРНТИ 14.29.27

Код ВАК 5.8.3

Ирина Кузьминична Русакович

Irina K. Rusakovich

**ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ  
В СТРУКТУРЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СУРДОПЕДАГОГА**

**SIGN LANGUAGE  
IN THE STRUCTURE  
OF PROFESSIONAL  
COMPETENCE  
OF A SURDOPEDAGOGUE**

<sup>1</sup> Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, 140105@tut.by, SPIN-код: 3261-8769

**Аннотация.** В статье представлена характеристика жестовой речи в структуре процесса формирования профессиональной компетентности сурдопедагога: его когнитивного компонента (знаний о жестовом языке, методике коррекционных занятий по развитию жестовой речи), деятельностистного компонента (готовности и умения осуществлять процесс развития жестовой речи во взаимодействии со словесной и эмоционально-ценостной компонентами) и эмоционально-ценостного компонента (позитивно-активного отношения к процессу формирования и совершенствования коммуникативных умений учащихся средствами словесной и жестовой речи).

Охарактеризован исторический аспект проблемы использования жестового языка как средства обучения, воспитания и психического развития лиц с нарушением слуха. Описана трансформация терминологии, содержания и методики обучения будущих дефектологов в зависимости от изменения статуса жестового языка в норме.

<sup>1</sup> Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus, 140105@tut.by, SPIN code: 3261-8769

**Abstract.** The article characterizes sign language in the structure of the process of shaping the professional competence of a surdopedagogue: its cognitive component (knowledge of sign language, methods of rehabilitation classes for the development of sign language), the activity-based component (readiness and ability to carry out the process of developing sign language in interaction with verbal language in students) and emotional-value-based component (positive or active attitude to the process of formation and improvement of students' communicative skills by means of verbal and sign language).

The article describes the historical aspect of the problem of using sign language as a means of teaching, upbringing and mental development of people with hearing impairments. The study highlights the transformation of terminology, content, and teaching methods for training future defectologists depending on the changing status of sign language in the normative-regulatory

мативно-правовом поле Республики Беларусь и мировом культурно-образовательном пространстве; показаны достижения отечественной и зарубежной науки в области языкознания, анализа сущности жестовой речи как знаковой и лингвистической системы, ее компенсаторной функции, феномена словесно-жестового двуязычия. Применительно к теме раскрыты целеполагание, содержание и учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки сурдопедагогов в рамках компетентностного подхода, реализуемые в Институте инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета (на I ступени высшего образования).

В результате изучения жестовой речи и методики ее развития у сурдопедагогов формируется умение оптимально использовать различные виды речи в коррекционно-образовательном процессе, понимание особенностей визуально-пространственного мышления неслышащих детей и влияния этих характеристик на речемыслительные трудности, навыки продуктивного применения жестового языка, позволяющие подготовить неслышащих обучающихся к жизни и взаимодействию в двух мирах — макросоциуме слышащих и микросоциуме глухих. Делается вывод, что методическая компетентность в области применения жестового языка в учебно-воспитательном процессе позволяет эффективно решить задачу формирования двусторонней цепочки «жест — смысл — слово» на общеобразовательных уроках, воздействия дополнительных компенсаторных механизмов для обучения словесной речи и добиться фасилитации письма и развития читательской деятельности детей с нарушением слуха.

framework of the Republic of Belarus and the global cultural and educational space. The article also looks at the achievements of Russian and foreign scholars in the field of linguistics and analysis of the essence of sign speech as a sign and language system, its compensatory function, and the phenomenon of verbal-sign bilingualism. In relation to the topic, the article reports about the goal-setting, content and educational and methodological support for the professional training of surdopedagogues within the framework of the competence-based approach, realized at the Institute of Inclusive Education of the Belarusian State Pedagogical University (at the first stage of higher education).

As a result of learning sign language and the methods of its development, future surdopedagogues develop the ability to optimally use various types of speech in the rehabilitation-educational process, the understanding of the specific features of visual-spatial thinking of deaf children and the influence of these characteristics on their speech-thinking difficulties and skills of productive use of sign language, which allow the teacher to prepare deaf students for life and interaction in two worlds — the macrosocium of the hearing and the microsocium of the deaf. It is concluded that methodological competence in the field of the use of sign language in the educational process makes it possible to effectively solve the problem of forming a two-way chain “sign — meaning — word” at general school lessons, to use additional compensatory mechanisms for teaching verbal speech and to achieve the facilitation of writing and the development of reading activities of children with hearing impairments.

**Ключевые слова:** сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, жестовая речь, язык жестов, профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, сурдопедагоги, словесно-жестовое двуязычие.

**Информация об авторе:** Русакович Ирина Кузьминична, кандидат педагогических наук, доцент, доцент 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.

**Для цитирования:** Русакович, И. К. Жестовая речь в структуре профессиональной компетентности сурдопедагога / И. К. Русакович. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 199-217.

## Значимость знания жестовой речи для сурдопедагога

Как известно, в разные периоды становления сурдопедагогики существенно менялись взгляды исследователей на роль жестовой речи в психическом развитии неслышащих людей, ее значимость, преимущества и недостатки использования в коррекционно-образовательном процессе [2; 7; 15]. Со временем Л. С. Выготского, который «раскрыл широкие возможности социальной компенсации дефекта», заявил о том, что в развитии «глухого различные виды речи не конкуренты, а ступени, по которым он восходит к

**Keywords:** surdopedagogy, hearing impairments, children with hearing impairments, sign speech, sign language, professional competences, professional activity, surdopedagogues, verbal-sign bilingualism.

**Author's information:** Rusakovich Irina Kuz'minichna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Rehabilitative Education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus.

**For citation:** Rusakovich, I. K. (2025). Sign Language in the Structure of Professional Competence of a Surdopedagogue. *Special Education*, 2(78), pp. 199-217. (In Russ.)

речи» [1], и до сегодняшнего дня во многих странах мира существуют разные модели реабилитации неслышащих: в одних жестовой речи отводится место ведущего средства обучения («социокультурная модель» по Г. Л. Зайцевой), в других она не применяется в обучении детей с нарушением слуха («биолого-медицинская модель»), а также варьируется ее объем и значение на разных этапах обучения лиц с тяжелой слуховой депривацией, с комбинированными нарушениями [6; 9; 14].

Республика Беларусь в построении системы специального образования детей с нарушением

слуха опирается на фундаментальные теоретико-методологические основания отечественной сурдопедагогики, в которых приоритетной остается задача овладения словесной речью на всех этапах обучения (С. А. Зыков, Н. М. Назарова, Е. Г. Речицкая и др.) и поиск наиболее эффективных путей компенсации нарушенной слуховой функции [3] (также см. образовательный стандарт<sup>1</sup>).

В белорусских дошкольных учреждениях образования слухоречевые возможности глухих и слабослышащих детей актуализируются и стимулируются с опорой на словесную речь, поэтому в системе оказания ранней коррекционной помощи жестовый язык не используется. В специальные школы попадают в основном обучающиеся с тяжелой слуховой депривацией, и для них жестовая речь, наряду со словесной, включается в систему обучения, формирования речевой деятельности и рассматривается как вспомогательное средство на общеобразо-

вательных уроках и основное — на коррекционных занятиях «Развитие жестовой речи» (I–XII) и уроках жестового языка (VI–XII классы) [10].

На всех этапах своего развития и обучения неслышащие и слабослышащие дети могут оказаться в ситуации словесно-жестового двуязычия (даже на ранних этапах, если они воспитываются в семьях неслышащих родителей). Сурдопедагогу, как специалисту, организующему коррекционную помощь и обучение детей со слуховой депривацией, а также сопровождающему семьи с неслышащими родителями, воспитывающих детей с нарушением слуха, важно владеть жестовым языком, понимать механизмы и особенности формирования речи ребенка в условиях словесно-жестового двуязычия, выделять в коррекционно-образовательном процессе преимущества жестового языка [1; 4; 5], использовать его развивающий потенциал и реализовывать компенсаторную направленность для становления речемыслительной деятельности, коммуникативной, эмоционально-познавательной и социально-

---

<sup>1</sup> Григорьева, Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) / Т. А. Григорьева. —

Текст : непосредственный // Дэфектология. — 1998. — № 3. — С. 3—19.

личностной сферы растущего неслышащего ребенка [10; 12; 14] (также см. материалы словаря белорусского жестового языка<sup>1</sup>).

### **Владение жестовой речью как одна из профессиональных компетенций сурдопедагога**

В отечественных и зарубежных исследованиях накоплен определенный фонд научных знаний и выводов, послуживших основаниями для закладки фундамента содержания подготовки и профессиональной компетентности сурдопедагогов в области владения языками (национальным словесным и жестовым), а также методиками их преподавания в специальных учреждениях образования. В формате исторического экскурса рассмотрим, как менялись содержание подготовки и требования к компетентности сурдопедагогов.

Первые наборы специалистов для работы с детьми с нарушением слуха в Республике Беларусь были открыты в БГПУ в 1976 году. Главными и обеспеченными в содержании профессионального образования сурдопедагогов явля-

лись методы и методики развития слухового восприятия, формирования произношения и развития словесной речи на разных этапах обучения, овладения специальными методами и методиками обучения и воспитания, преподавания учебных предметов (в первую очередь — русского языка, математики, чтения, русской литературы и др.). Студенты в то время знакомились только с дактилологией, которая вводилась на уровне специального дошкольного образования, и основными жестами в небольшом объеме (пользуясь пособием И. Ф. Гейльмана «Ручная азбука и жесты», 1956), которые применялись исключительно как вспомогательное средство во внеклассное время в специальных школах для глухих детей.

Ученые на этом историческом этапе обращали внимание специалистов, работающих с неслышащими, на целесообразность анализа детских жестов, жестовых обобщений глухих, «мимической речи» (Р. М. Боскис, 1963), их «скрещивания» со словом (А. Г. Басова, 1976) для понимания особенностей развития их речевой деятельности и более эффективного управления процессом овладения словесной речью. Появились первые доказательства положительного влияния жестового языка на мыслительную и познавательную деятельность неслышащих в отечественной науке — А. И. Дьячков (1961),

---

<sup>1</sup> Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary — SPREADTHESIGN. — 2016. — URL: <https://www.spreadthesign.com/be/>. — Текст : электронный.

Т. В. Розанова (1977), Н. Г. Морозова (1968) и др. [11; 15].

Особенно активизировался научный поиск за рубежом с 1960 г., когда с появлением структурной лингвистики американским ученым В. Стокку был впервые предложен анализ состава жеста и стало возможным изучение национальных жестовых языков как знаковых систем [6; 7; 13; 14]. Параллельно оттачивалась специальная терминология: на смену «мимики», «жестам», «мимической речи», «мимико-жестикуляторной речи» пришли другие обозначения — «мимическая речь», «язык жестов», «мимико-жестовая речь».

Теория и история сурдопедагогики интенсивно пополнялась новыми научными данными о соотношении устной, дактильной, жестовой и письменной речи в обучении детей с нарушением слуха с аргументами в пользу положительного влияния жестового языка (эксперименты В. Петшака, H. Lane, 1990; Strong, Ph. Prinz, H. M. Мазурова и др.). Всесторонне доказанным стало положение о пользе жестового общения с неслышащими детьми в семьях неслышащих родителей, близкое по информационной насыщенности и эмоциональному фону к формируемому в условиях сенсорной нормы (семьях слышащих родителей, воспитывающих слышащих детей (Т. Н. Прилепская,

Б. Паттен, С. Барлоу и др.)) [2; 5; 13; 15].

Трансформация взглядов на роль жестового языка в развитии человека с тяжелой слуховой де-привацией, научные доказательства его конвенциональности как системы знакового опосредования нашли отражение и в содержании подготовки сурдопедагогов, и в требованиях к их компетентностям на дефектологическом факультете (переименованном сначала в факультет специального образования и с 2016 г. известном как Институт инклузивного образования) БГПУ. С 1990 г. учебный курс «Дактилология» дополнился разделом «Жестовая речь» (в котором ранее минимальный — около 100 лексических единиц — словарь начал расширяться тематически), а при изучении «Сурдопсихологии» студентам предлагалась тема лекционного занятия «Дактильная и жестовая речь», организуемая в форме круглого стола с обсуждением вопросов психологического значения и роли всех форм речи, их оптимального соотношения в обучении неслышащих детей.

Республика Беларусь стала первым постсоветским государством, признавшим образовательные права неслышащих с опорой на жестовый язык в нормативно-правовых документах: «Законе о социальной защите инвалидов»

(1991), «Законе о специальном образовании» (2004), «Кодексе об образовании» (2011), «Законе о правах инвалидов и их социальной интеграции» (2022). В учебные планы был введен предмет «Развитие жестовой речи», и с 1990-х гг. в стране начались научные исследования и разработки педагогических технологий использования жестовой речи в коррекционно-образовательном процессе [10; 14]. Студенты и практикующие специалисты были вовлечены в тематические научные лаборатории, на практике в специальных школах для глухих и слабослышащих детей они совершенствовали свои профессиональные компетенции: актуализировали знания в области жестового языка — как средства коммуникации с ее носителями, как вспомогательного средства обучения на общеобразовательных уроках и как основного средства экспериментального обучения в системе коррекционных занятий. Их название также менялось: сначала «Мимико-жестовая речь», затем — «Культура жестовой речи» и — ныне действующий вариант — «Развитие жестовой речи» (первый автор программы — профессор Т. А. Григорьева, 1995).

С опорой на научные данные о структуре жеста обновлялись содержание и методы обучения слышащих студентов жестовому языку: Л. С. Димскис разработала

и апробировала авторскую методику письменной фиксации жеста в рамках диссертации «Система обучения жестовой речи студентов-дефектологов» (Москва, 2000), что нашло отражение в учебных пособиях для высших учебных заведений [12] (также см. учебно-методический комплекс<sup>1</sup>). В структуре компетенций сурдопедагогов появились новые значимые умения — анализировать жест по компонентам, кодировать и декодировать его запись.

В странах ближнего и дальнего зарубежья в 1980–2000-е гг. открылось билингвистическое обучение глухих детей (Швеция, Финляндия, Дания, Франция, США и др.), активизировалась позиция общественных объединений неслышащих, отстаивающих право на образование на родном — в условиях словесно-жестового двуязычия — жестовом языке. Все больше самих неслышащих, носителей жестового языка, стали участвовать в его исследованиях и в образовательном процессе, в результате чего сурдопедагогическая наука и прак-

---

<sup>1</sup> Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.

тика стали располагать новыми данными, важными для формирования профессионального сознания специалистов, работающих с неслышащими людьми [2; 5; 6]. Осмысливались описанные зарубежными исследователями характеристики качества полученного билингвистического образования: его сроки, объем, системность знаний общеобразовательной подготовки (не уступающие сверстникам, обучающимся в другой парадигме), обученность и обучаемость, уровень интеллектуального развития, состояние письменной и устной речи, особенности словесно-жестового двуязычия, феномены «грамматизации пространства» (О. Сакс) [13], «визуально-логического» (Б. М. Паттен) [13], «жестово-логического» (Т. А. Григорьева) [11] мышления.

Огромное, бесценное наследие для теории и практики изучения и исследования жестового языка как лингвистической системы, обоснования его роли в образовании неслышащих в рамках социокультурной и биолого-медицинской модели реабилитации глухоты, понимания сущности «калькирующей жестовой речи» и национального жестового языка, феномена субкультуры глухих, возможностей словесно-жестового билингвизма оставила в своих научных трудах профессор Г. Л. Зайцева [5; 6; 7; 14].

В структуре профессиональ-

ных компетенций сурдопедагога особую актуальность приобрели вопросы взаимодействия словесной и жестовой речи (в отдельности — калькирующей и самобытной, национальной), их оптимального соотношения в коррекционно-образовательном пространстве. В перечень учебных дисциплин после изучения «Жестовой речи» в то время на факультете специального образования БГПУ была введена «Методика преподавания жестовой речи»<sup>1</sup>, появилась новая «Педагогическая практика в качестве учителя жестовой речи». В белорусских специальных школах внедрялись разработки коррекционно-педагогической технологии развития жестовой речи неслышащих школьников (по результатам кандидатского исследования И. К. Фоменок (Русакович), выполненного под руководством Т. А. Григорьевой [15]); реализовывались крупные тематические НИР, апробировались проекты содержания образовательных программ, учебно-методических документов для коррекционных

---

<sup>1</sup> Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.

занятий «Развитие жестовой речи» и уроков «Жестового языка».

На основании исторического ретроспективного анализа данных науки складывается методологическая основа концепции обучения жестовому языку, рассмотрения его как предмета изучения и исследования [15]. Ее составляют известные в специальной педагогике и психологии положения:

- о единстве (но не тождестве) языка и речи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.);
- о языковом сознании в контексте обучения иностранному языку (П. Я. Гальперин, Т. Н. Цветкова);
- о полноценности жестового языка как знаковой системы, ее важной роли в эмоционально-познавательном развитии лиц с депривацией слуха (Т. В. Розанова, В. Петшак, А. И. Дьячков, Д. Моррис и др.);
- об общих лингвистических закономерностях овладения языком, словесным и жестовым, детьми с сенсорной нормой и нарушением слуха, специфике словесно-жестового двуязычия (Г. Л. Зайцева, С. Барлоу, Л. А. Петитто, М. Йокинен, З. Прильвиц, Ф. Гроссжан и др.) [14, с. 85–88, 196–230];
- о принципе анализа жестового языка с позиции структурной лингвистики (Ю. Д. Апресян, Г. Л. Зайцева, W. Stockoe и др.);
- о своеобразии простых и сложных высказываний на жестовом

языке (Г. Л. Зайцева, Т. П. Давиденко, В. А. Паленный и др.) [6].

### **Современные структура и содержание профессиональной подготовки сурдопедагогов в области овладения жестовой речью**

Современный формат подготовки сурдопедагогов на базе Института инклюзивного образования БГПУ включает изучение интегрированного учебного модуля «Методика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха» (на протяжении трех курсов отводится 966 академических часов (24,5 зачетных единиц)), в составе которого студенты осваивают содержание 8 относительно самостоятельных разделов: «Ранняя коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением слуха»; «Методика развития слухового восприятия»; «Методика формирования речи дошкольников с нарушением слуха»; «Методика развития речи у учащихся с нарушением слуха»; «Методика обучения произношению учащихся с нарушением слуха»; «Жестовая речь с методикой преподавания»; «Соци-

---

<sup>1</sup> Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / С. Н. Феклистова,

альное ориентирование»; «Современные средства коммуникации»<sup>1</sup>.

Раздел «Жестовая речь с методикой преподавания» изучается студентами дневной формы получения образования в объеме 214 часов (5,5 зачетных единиц), из них аудиторных 134 часа<sup>1</sup>, и включает три самостоятельные дисциплины: «Дактилология и жестовая речь», «Развитие жестовой речи» и «Методика преподавания жестового языка». На выпускном, четвертом курсе предлагается дисциплина по выбору «Жестовая речь как средство коммуникации в сфере профессиональных отношений лиц с нарушением слуха» [4], предусмотрена актуализация и совершенствование профессиональных умений в области жестового языка и методики его использования в рамках преддипломной практики, а также их итоговая презентация на

И. К. Русакович, О. П. Коляда, А. В. Киселева, В. Э. Гаманович, В. В. Гордейко, Е. В. Паршонок. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/46663>.

<sup>1</sup> Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.

государственных экзаменах по предмету «Сурдопедагогика. Методика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха».

Профессиональные компетенции сурдопедагога в области жестовой речи в процессе университетского образования объединяются общей целью — формирование у студентов знаний о жестовом языке как лингвистической системе, научно-теоретических и научно-методических основах развития жестовой речи неслышащих школьников (в рамках коррекционного и учебного компонента) в специальной школе.

Современная система целеполагания и разработки содержания учебных дисциплин выстраивается в рамках компетентностного и практикологического подходов к проектированию образовательного процесса в системе высшего профессионального образования [8]. В соответствии с ними в составе учебных дисциплин, связанных с владением жестовой речью и методикой ее преподавания, наполнение академических, социально-личностных и профессиональных компетентностей группируется вокруг лингвистического, методического и субъектного блоков.

**Лингвистический блок** включает знания о жестовом языке как о знаковой системе; понятия о структуре жеста, калькирующей жесто-

вой речи и национальном жестовом языке неслышащих; практические навыки кодирования (с помощью системы нотации) и декодирования жестов; презентацию элементов грамматики жестового языка; знания о развитии лексики жестового языка в качественном (представления о многозначности, лексико-семантической вариативности языка, его экстралингвистическом компоненте) и количественном (накопление словаря) отношениях; о видах жестовой коммуникации и особенностях их формирования у детей с нарушением слуха; приобретение умения проводить сравнительный анализ структуры жестов и слов, жестовых и словесных выражений (высказываний).

**Методический блок** представляют:

- знания о роли жестового языка в психическом развитии неслышащих детей, его месте и значимости в их обучении и общении, путях и способах активизации учебной деятельности учащихся с использованием средств жестового языка, оптимальном соотношении устной, письменной, дактильной и жестовой речи, правовой базе жестового языка в образовательном пространстве;
- овладение программным материалом учебного предмета «Развитие жестовой речи» (коррекционный блок учебного плана специальной школы для детей с

нарушением слуха);

- умения целеполагания, диагностирования качества жестовой речи обучающихся, организации и проведения коррекционных занятий по развитию жестовой речи;

- знания об особенностях управления учебной деятельностью обучающихся жестовому языку и влиянии этих процессов на их интеллектуальное и личностное развитие.

**Субъектный блок** формирования профессиональных компетенций сурдопедагога характеризуют социально значимые составляющие:

- навыки коммуникативной и психологической готовности к социальному взаимодействию с носителями жестового языка разных возрастных и социальных групп;

- углубление эмоционально-ценостного компонента языковой (полилингвальной) культуры; обогащение индивидуального невербального поведения, постижение гармоничности и разнообразия выразительных движений в жестовом языке;

- умение пользоваться жестовой речью как средством коммуникации с неслышащими людьми в различных сферах профессиональных отношений;

- умение организовать межкультурную коммуникацию с учетом особенностей поведения и правил этикета, характерных для лингво-

культуры носителей жестового языка разных возрастных и социальных групп, основных контакт-устанавливающих языковых форм и речевых формул, принятых в сфере жестовой коммуникации;

– осмысление социокультурного портрета общественного объединения «Белорусское общество глухих», профессиональных и личностных достижений его прогрессивных представителей — носителей жестового языка, реализовавшихся в различных профессиональных сферах, перечня профессий, доступных им;

– популяризация жестового языка как средства коммуникации, профессиональной и личностной самореализации лиц с нарушением слуха, а также субкультуры неслышащих как культурно-лингвистического меньшинства.

Информационное наполнение учебной дисциплины «Методика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха: жестовая речь с методикой преподавания» обеспечивают раз-

работанные ЭУМК<sup>1</sup>, практикум [12] и методическое пособие [11], практико-ориентированный формат работы с которыми создает для будущих специалистов более благоприятные условия осмысленного восприятия программного материала, изучения, системного анализа и фиксации лексических единиц жестового языка, а также готовности реализовать знания жестовой речи и методики ее преподавания в процессе педагогической практики.

Тематическая жестовая лексика за период обучения охватывает более 30 тем, начиная с изучения дактилологии, чисел, календаря, цветов и др., составляющих основу общения разговорно-обычного характера, и включая все основные разделы, затрагивающие жизненные компетенции обучающихся с нарушением слуха<sup>2</sup>, развивать которые будущие специалисты готовятся в том числе и

---

<sup>1</sup> Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.

<sup>2</sup> Григорьева, Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) / Т. А. Григорьева. — Текст : непосредственный // Дэфекталогія. — 1998. — № 3. — С. 3—19.

<sup>3</sup> 1) Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический

с привлечением средств жестового языка [12] (также см. методические материалы<sup>3</sup>). Охватываемые темы обеспечивают:

- коммуникативную компетенцию (темы — «Знакомство», «Вопросы», «Способы обозначения действий» и др.);
- субъектную («Семья. Родственные отношения»; «Школа», «Гости. Праздники. Поздравления»; «Человек. Общение. Отношения»; «Способы выражения согласия — отрицания» и др.);
- социокультурную («Дом. Квартира. Домашние вещи»; «Спорт. Отдых»; «Сельское хозяйство. Село»; «Город. Учреждения города» и др.);
- саногенную («Здоровье. Болезни. Медицинская помощь» и др.);
- гражданско-правовую («Города Республики Беларусь», «Государства» и др.).

Тематическое содержание, отражающее перечисленные компетенции, расширяется также за счет лексики, характеризующей различные сферы профессио-

комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>; 2) Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary — SPREADTHESIGN. — 2016. — URL: <https://www.spreadthesign.com/be/>. — Текст : электронный.

нальных отношений лиц с нарушением слуха. Овладение ею помогает студентам организовывать общение с носителями жестового языка — неслышащими или слабослышащими педагогами, родителями с нарушением слуха, а также планировать и проводить профориентационные занятия и воспитательные мероприятия духовно-нравственной, спортивной, календарно-обрядовой, учебно-познавательной и других направленностей [4] (см. словарь белорусского жестового языка<sup>1</sup>).

Определенный тематический словарь студенты фиксируют в специальном практикуме [12], в таблицах, предусматривающих анализ лексемы с помощью условных обозначений (письменной системы записи жеста по Л. С. Димскис) и отметку этимологических особенностей. Таким образом формируется жестовник — жестовый словарь (термин Т. А. Григорьевой) [10; 11].

Осмысливание лингвистических особенностей жестового языка в сравнении с русским (белорусским) словесным языком проис-

---

<sup>1</sup> Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary — SPREADTHESIGN. — 2016. — URL: <https://www.spreadthesign.com/be/>. — Текст : электронный.

ходит в процессе выполнения практико-ориентированных заданий, включающих правила и особенности образования жестов, построения жестовых фраз (в сопоставлении со словообразованием) на речевом материале изучаемых тем. Также происходит их отработка в рабочей тетради, где представлены тексты, диалоги, модели беседы, а также различные варианты практико-ориентированных заданий, рассчитанных также и на возможность их применения в системах дистанционного обучения, направленных на языковой анализ, синтез и развитие коммуникативных умений средствами жестового языка [12], способствующих формированию готовности взаимодействовать с носителями жестового языка и грамотно использовать жестовый язык в коррекционно-образовательном процессе [15] (также см. учебно-методический комплекс<sup>1</sup>).

Методический план подготовки будущих сурдопедагогов целенаправленно совершенствуется

в разделе «Методика преподавания жестового языка». Исходя из аналитической, прогностической, проектировочной, конструктивной и исследовательской функций методической деятельности учителя-дефектолога [8, с. 23–25] на коррекционных занятиях «Развитие жестовой речи» (входящих с 1993 г. в коррекционный компонент учебного плана для специальной школы (II отделение)) сурдопедагоги овладевают определенными профессионально значимыми знаниями и умениями.

Теоретическую базу методической компетентности сурдопедагогов составляют: научно-методические основы коррекционных занятий по развитию жестовой речи; методика обогащения лексического состава жестовой речи; методика обучения выразительности жестовой речи; методика формирования структурной грамматики жестового языка; методика обучения переводу (прямому и обратному), а также педагогический анализ и самоанализ коррекционных занятий по развитию жестовой речи.

Лингвистическую подготовку сурдопедагогов в области жестового языка призваны дополнить задания из учебной дисциплины «Жестовая речь как средство коммуникации в профессиональных сферах»:

— выполнить категориальный анализ «словесный (звуковой)

---

<sup>1</sup> Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.

язык — жестовый язык — язык жестов»;

— охарактеризовать существующие системы жестового общения;

— осуществить критический анализ современных интернет-ресурсов развития жестовой коммуникации, расширить тематическую лексику по профессиональной ориентации и организации воспитательной деятельности с обучающимися детьми и их родителями с нарушением слуха [4].

Освоение данной дисциплины дает возможность специалистам ориентироваться в современной языковой ситуации субкультуры лиц с нарушением слуха, изучить особенности их коммуникативно-речевого поведения, специфику словесно-жестового двуязычия в детско-родительских отношениях — семьях слышащих и неслышащих; пути профессионального образования лиц с нарушением слуха в Республике Беларусь и за рубежом, возможности их личностной и профессиональной самореализации, условия эффективности межкультурного взаимодействия макросоциума слышащих и микросоциума неслышащих; структуру, функции, основные задачи и персоналии БелОГ, международный опыт в сфере защиты образовательных, культурных и лингвистических прав неслышащих и др.

### **Результаты практико-ориентированной подготовки**

Анализ 30-летнего опыта подготовки дефектологов на базе Института инклюзивного образования БГПУ показывает, что овладение жестовой речью и методикой ее преподавания составляет фундамент и условие формирования готовности студентов к коммуникации и конструктивному взаимодействию с неслышащими учащимися, их родителями и неслышащими педагогами. Ориентиры для планирования деятельности на лабораторных занятиях и на практике в качестве учителя, организующего коррекционные занятия по развитию жестовой речи, заложены в УМК по учебным дисциплинам<sup>1</sup> и в содержание учебно-методического посо-

---

<sup>1</sup> 1) Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / С. Н. Феклистова, И. К. Русакович, О. П. Колядя, А. В. Киселева, В. Э. Гаманович, В. В. Гордейко, Е. В. Паршонок. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/46663>; 2) Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.

бия «Жестовый язык и развитие жестовой речи: теория и практика» [11].

Через изучение жестовой речи и методики ее развития в структуре профессиональных компетенций сурдопедагога формируются умения, обеспечивающие:

- грамотное соотношение различных видов речи в коррекционно-образовательном процессе;
- осознание особенностей визуально-пространственного мышления, его влияния на формирование письменной речи и характер речемыслительных трудностей неслышащих детей;
- продуктивное применение жестового языка как средства обучения, воспитательного воздействия, развития положительной «я-концепции» неслышащих обучающихся, их комфортной самоидентификации, подготовки к жизни и взаимодействию в двух мирах — макросоциуме слышащих и микросоциуме глухих, а также создаются условия для углубления эмоционально-ценностного компонента языковой (полилингвальной) культуры учителя.

## Вывод

Методическая компетентность в области применения жестового языка в учебно-воспитательном процессе является гарантом продуктивной реализации коррекционной направленности занятий по развитию жестовой речи, эффек-

тивного решения задачи формирования двусторонней цепочки «жест — смысл — слово» на общеобразовательных уроках, воздействования дополнительных компенсаторных механизмов для обучения словесной речи и — через осмыслиенный перевод — фасилитации письма и развития читательской деятельности детей с нарушением слуха.

## Источники

1. Григорьева, Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) / Т. А. Григорьева. — Текст : непосредственный // Дэфекталогия. — 1998. — № 3. — С. 3—19.
2. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / С. Н. Феклистова, И. К. Русакович, О. П. Колядя, А. В. Киселева, В. Э. Гаманович, В. В. Гордейко, Е. В. Паршонок. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/46663>.
3. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: Жестовая речь с методикой преподавания : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-03 03 06 «Сурдопедагогика» / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>.
4. Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жесты» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary — SPREADTHESIGN. — 2016. — URL: <https://www.spreadthesign.com/be/>. — Текст : электронный.

## **Литература**

1. Выготский, Л. С. О развитии речи глухих. Из истории дефектологии / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1994. — № 4. — С. 88–90.
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. Гончарова, Е. Л. Культурно-историческая традиция в специальной психологии / Е. Л. Гончарова. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. — Альманах № 39. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-inpsychology-of-special-needs/>.
4. Жестовая речь как средство коммуникации в сфере профессиональных отношений лиц с нарушением слуха : учебно-методический комплекс / И. К. Русакович. — Текст : электронный // Репозиторий БГПУ. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/28865>.
5. За жестовый язык! : сборник статей / ОООИ «Всероссийское общество глухих» ; авт.-сост. А. А. Комарова, В. А. Паленный. — Москва : Изд-во ОООИ ВОГ, 2014. — 568 с. — Текст : непосредственный.
6. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г. Л. Зайцева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1999. — № 5. — С. 52–70.
7. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. Л. Зайцева. — Москва : ВЛАДОС, 2000. — 192 с. — Текст : непосредственный.
8. Гайдукевич, С. Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич. — Текст : непосредственный // Вестн. Белорусского государственного педагогического университета. — 2018. Серия 1, Педагогика. Психология. Филология. — № 2 (96). — С. 22–27.
9. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 2 / Н. Н. Малофеев. — Москва : Просвещение, 2013. — 320 с. — Текст : непосредственный.
10. Русакович, И. К. Характеристика программно-методического обеспечения процесса обучения жестовому языку в специальной общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха / И. К. Русакович. — Текст : непосредственный // Специальная адукация. — 2018. — № 5 (124). — С. 50–57.
11. Русакович, И. К. Жестовый язык и развитие жестовой речи: теория и практика : учеб.-метод. пособие / И. К. Русакович ; Белорус. гос. пед. ун-т. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2023. — 204 с. — Текст : непосредственный.
12. Русакович, И. К. Практикум по развитию жестовой речи : практикум / И. К. Русакович. — Минск : БГПУ, 2023. — 104 с. — Текст : непосредственный.
13. Сакс, О. Зримые голоса / О. Сакс. — Москва : АСТ, 2014. — 286 с. — Текст : непосредственный.
14. Современные аспекты жестового языка: сб. статей / сост. А. А. Комарова. — Москва : [б. и.], 2006. — 277 с. — Текст : непосредственный.
15. Фоменок (Русакович), И. К. Формирование знаний на занятиях по жестовой речи у младших глухих школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Фоменок (Русакович) И. К. ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 2003. — (Взято с сайта: Репозиторий БГПУ). — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/13532>. — Текст : электронный.

## **Materials**

1. Grigor'eva, T.A. (1998). Vremennyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart (projekt). Spetsial'noe obshchее obrazovanie. Shkoly dlya detey s narusheniem slukha (sotsial'no-bytovaya adaptirovannost') [Temporary state educational standard (draft). Special general education. Schools for children with hear-

- ing impairments (social and everyday adaptation)]. *Defektologiya*, 3, 3—19. (In Russ.)
2. Feklistova, S.N., Rusakovich, I.K., Kolyada, O.P., Kiseleva, A.V., Gamanovich, V.Eh., Gordeyko, V.V., & Parshonok, E.V. (n.d.). *Metodika korrektsionno-razvivayushchey raboty pri narushenii slukha: uchebnaya programma uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya po uchebnoy distsipline dlya spetsial'nosti 1-03 03 06 Surdopedagogika* [Methodology of correctional and developmental work in case of hearing impairment: curriculum of higher education institution on the academic discipline for specialty 1-03 03 06 “Deaf pedagogy”]. At Repozitoriy BGPU. Retrieved from <http://elib.bspu.by/handle/doc/46663>
3. Rusakovich, I.K. (n.d.). *Metodika korrektsionno-razvivayushchey raboty pri narushenii slukha: Zhestovaya rech' s metodikoy prepodavaniya* [Methodology of correctional and developmental work in case of hearing impairment: Sign speech with teaching methods] [Educational and methodological complex on the academic discipline for specialty 1-03 03 06 “Deaf pedagogy”]. At Repozitoriy BGPU. Retrieved from <http://elib.bspu.by/handle/doc/45802>
4. Sign language dictionary (2016). *Slovary belorusskogo zhestovogo yazyka na sayte proekta “Rasprostranim zhest”* [Dictionary of Belarusian sign language on the website of the project “Spread the gesture”]. At Mezhdunarodnyy internet-slovar’ zhestovykh yazykov. Sign language dictionary — SPREADTHESIGN. Retrieved from <https://www.spreadthesign.com/be/> (In Belarus.)
- References**
1. Vygodskiy, L.S. (1994). O razvitiï rechi glukhikh / iz istorii defektologii [On the development of speech of the deaf / from the history of defectology]. *Defektologiya*, 4, 88—90. (In Russ.)
  2. Bogdanova, T.G. (2021). Zhestovaya rech' i psichicheskoe razvitiye glukhikh detey: sovremennoe sostoyanie voprosa (obzor zarubezhnykh issledovanii) [Sign speech and mental development of deaf children: the current state of the issue (review of foreign studies)]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psichologiya*, 10(2), 3—22. (In Russ.)
  3. Goncharova, E.L. (2019). Kul'turno-istoricheskaya traditsiya v spetsial'noy psichologii // Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki [Cultural and historical tradition in special psychology]. *Al'manakh*, 39. Retrieved from <https://alldef.ru/ru/articles/almah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs/> (In Russ.)
  4. Rusakovich, I.K. (n.d.). *Zhestovaya rech' kak sredstvo kommunikatsii v sfere professional'nykh otnoshenii lits s narusheniem slukha* [Sign speech as a means of communication in the sphere of professional relations of persons with hearing impairments] [Educational and methodological complex]. Retrieved from <http://elib.bspu.by/handle/doc/28865> (In Russ.)
  5. Komarova, A.A., & Palenny, V.A. (Compilers) (2014). *Za zhestovyy yazyk!* [For sign language!] [Collection of articles] (Publication of All-Russian Society of Deaf People). Moscow: OOOI VOG Publ., 568 p. (In Russ.)
  6. Zaytseva, G.L. (1999). Sovremennyye nauchnye podkhody k obrazovaniyu detey s nedostatkami slukha: osnovnye idei i perspektivy [Modern scientific approaches to the education of children with hearing impairments: main ideas and prospects]. *Defektologiya*, 5, 52—70. (In Russ.)
  7. Zaytseva, G.L. (2000). *Zhestovaya rech'. Daktilologiya* [Sign speech. Dactylography] [Textbook for students of higher educational institutions]. Moscow: VLADOS, 192 p (In Russ.)
  8. Gaydukevich, S.E. (2018). Funktsional'no-soderzhatel'naya kharakteristika metodicheskikh umeniy uchitelya-defektologa [Functional and substantive characteristics of the methodological skills of a special education teacher]. *Vesti BGPU. Seriya 1. Pedagogika. Psichologiya. Filologiya*, 2(96), 22—27. (In Russ.)
  9. Malofeev, N.N. (2013). *Spetsial'noe obrazovaniye v menyayushchemsya mire. Rossiya* [Special education in a changing world. Russia] (In 2 parts. Part 2). Moscow: Prosveshchenie, 320 p. (In Russ.)
  10. Rusakovich, I.K. (2018). Kharakteristika programmino-metodicheskogo obespecheniya protsesssa obucheniya zhestovomu yazyku v spetsial'noy obshcheobrazovatel'noy shkole

- dlya detey s narusheniem slukha [Characteristics of the software and methodological support for the process of teaching sign language in a special comprehensive school for children with hearing impairments]. *Special Education* (Belarus), 5(124), 50—57. (In Russ.)
11. Rusakovich, I.K. (2023). *Zhestovyy yazyk i razvitiye zhestovoy rechi: teoriya i praktika* [Sign language and development of sign speech: theory and practice] [Teaching manual]. Minsk: Belarus. St. Ped. Univ., 204 p. (In Russ.)
12. Rusakovich, I.K. (2023). *Praktikum po razvitiyu zhestovoy rechi* [Practical training in the development of sign speech]. Minsk: BGPU, 104 p. (In Russ.)
13. Saks, O. (2014). *Zrimye golosa* [Visible voices]. Moscow: AST, 286 p. (In Russ.)
14. Komarova, A.A. (Comp.) (2006). *Sovremennye aspekty zhestovogo yazyka* [Modern aspects of sign language] [Collection of articles]. Moscow, 277 p. (In Russ.)
15. Fomenok (Rusakovich), I.K. (2003). *Formirovanie znanii na zanyatiyakh po zhestovoy rechi u mladshikh glukhikh shkol'nikov* [Formation of knowledge in sign language classes for younger deaf schoolchildren] [Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation]. Minsk. Retrieved from <http://elib.bspu.by/handle/doc/13532>.

## **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: «ОЛИГОФRENOPEDAGOGIKA»
  - 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, являющихся 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	<b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. — Текст : непосредственный. <b>Внимание!</b> Пробел до и после знака «двоеточие»
Книга, изданная 2—3 авторами	<b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — Москва : Наука, 2004. — 210 с. — Текст : непосредственный.
Диссертация	<b>Иванов, И. И.</b> 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.
Статья из сборника	<b>Иванов, И. И.</b> 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.
	<b>Иванов, И. И.</b> 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 Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82— 2001)	<b>Иванов, И. И.</b> Название статьи / И. И. Иванов. — Текст : непосредственный // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 28—34. <b>Иванов, И. И.</b> 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. <b>Российская</b> государственная библиотека : официальный сайт. — Москва, 1999— . — Обновляется в течение суток. — URL: <a href="http://www.rsl.ru">http://www.rsl.ru</a> (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](http://journals.uspu.ru).

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутона): 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 прикладывается 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](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://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 присыпается 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](mailto:specobr@uspu.ru)

**Телефон/факс редакции:** (343) 336-14-38

**Главный редактор:** кандидат психологических наук  
Семенова Елена Владимировна

## **Цена свободная**

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ВЫПУСК 2 (78)**

Адрес учредителя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,  
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 27.06.2025. Формат 60x90 1/16.  
Дата выхода в свет: 30.06.2025.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 12,9. Уч.-изд. л. 13,7. Тираж 500 экз. Заказ 5562.  
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