

RU

## Историко-педагогический анализ ценностно-целевых ориентиров подготовки логопедов в контексте становления отечественной дефектологии

Корякова Е. В., Кондратенко Е. В.

**Аннотация.** Цель исследования – на основе анализа исторических тенденций выявить ценностно-целевые ориентиры становления отечественной системы профессиональной подготовки логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье представлена историческая периодизация генезиса ценностно-целевых ориентиров подготовки логопедов в России (X в. – начало XXI в.): религиозно-благотворительный этап (X-XVII век); научно-просветительский этап (XVIII – начало XX в.), этап профессионализации подготовки логопедов (1917-1940-е гг.); этап становления системной профессиональной подготовки учителей-логопедов (1945-1990 гг.); этап стандартизации и гуманизации дефектологического образования (начало 90-х гг. XX века – 2010 г.); этап интеграции компетентностной модели в систему профессиональной подготовки логопедов и ориентации ее на ценности инклюзивного образования (с 2011 г. по настоящее время). Научная новизна исследования заключается в выявлении и систематизации ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ через призму историко-педагогического анализа: от патерналистско-медицинской модели к инклюзивно-компетентностной парадигме. Результатом исследования стало описание динамики ценностно-целевых ориентиров на каждом историческом этапе развития подготовки специалистов, что позволило доказать их детерминирующее влияние на содержание, методы и технологии профессионального обучения логопедов.

EN

## Historical and pedagogical analysis of value and goal orientations in speech therapist training in the context of the development of Russian special education

E. V. Koryakova, E. V. Kondratenko

**Abstract.** The purpose of the study is to identify, through an analysis of historical trends, the value and goal orientations in the development of the Russian system of professional training for speech therapists aimed at providing psychological and pedagogical support to students with disabilities. The article presents a historical periodization of the genesis of value and goal orientations in speech therapist training in Russia (10th century – early 21st century): 1) the religious and charitable stage (10th-17th centuries); 2) the scientific and educational stage (18th – early 20th century); 3) the professionalization stage of speech therapist training (1917-1940s); 4) the stage of establishing systematic professional training for speech therapists (1945-1990); 5) the stage of standardization and humanization of special education (early 1990s – 2010); and 6) the stage of integrating the competence-based model into the professional training system for speech therapists and orienting it toward the values of inclusive education (from 2011 to the present). The scientific novelty of the study lies in identifying and systematizing the value and goal orientations of the professional training of speech therapists for the psychological and pedagogical support of students with disabilities through the lens of a historical and pedagogical analysis: from a paternalistic medical model to an inclusive competence-based paradigm. The result of the study is a detailed description of the dynamics of value and goal orientations at each historical stage of specialist training, proving their determinant influence on the content, methods, and technologies of professional instruction for speech therapists.

## Введение

Профессиональная подготовка логопедов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), имеет глубокие исторические корни, отражающие эволюцию подходов к осознанию ценности каждого ребенка, уважению его индивидуальности и потребностей, признанию права на полноценное участие в образовательном процессе и повышению качества жизни. Анализ эволюции методологических подходов, представленный в трудах отечественных ученых, позволяет выявить кардинальные изменения в общественном сознании по отношению к лицам с особенностями развития на разных исторических этапах: от практики социальной изоляции – к интеграции, а затем и к полноценной инклюзии. Несмотря на достаточно обширный пласт исследований по теме, четкая универсальная периодизация становления дефектологического образования в России и выделение этапов специализированной подготовки логопедов представляет методологическую сложность в силу непрерывного характера и тесной связи с социальными и политическими трансформациями, происходившими в стране. Методологическая необходимость обращения к истории становления дефектологического образования при реконструкции генезиса подготовки логопедов продиктована, прежде всего, системным характером речевых нарушений. Поскольку расстройства речи редко встречаются в изолированной форме и органично входят в структуру большинства нозологий, историческое становление профессиональных компетенций учителя-логопеда происходило исключительно в рамках единой дефектологической парадигмы. Данная неразрывность подтверждается институциональной преемственностью: вплоть до конца XX в. подготовка логопедов реализовывалась непосредственно в структуре дефектологических факультетов, где первые профильные кафедры создавались как специализированные подразделения общего дефектологического направления. Подобная интеграция находит свое нормативное закрепление и в современных реалиях: действующий профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» определяет учителя-логопеда как одну из восьми профильных специализаций в рамках единой квалификации, что подчеркивает актуальность сохранения логопедических компетенций в системе специального образования. Наконец, важнейшим аспектом выступает аксиологическое единство: эволюция ценностно-целевых ориентиров помощи лицам с ОВЗ – от милосердия и компенсации к социализации и инклюзии – детерминировала не только содержание дефектологической подготовки в целом, но и конкретную спецификацию профессиональных компетенций учителя-логопеда. Таким образом, историческая эволюция подходов к образованию лиц с ОВЗ выступает необходимой контекстуальной рамкой, без которой невозможно адекватно реконструировать динамику ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки логопедов. Опираясь на данную методологическую позицию, исследователи неоднократно предпринимали попытки систематизировать ключевые этапы развития системы профессиональной подготовки логопедов. В. И. Селиверстов предлагает достаточно широкую историко-культурную периодизацию, охватывающую не только Россию, но и мировой контекст, при этом выделяя ключевые вехи развития отечественной логопедии: древнерусский период (XI-XVII вв.); имперский период (конец XVII в. – начало XX в.); советский этап (1917-1991 гг.); постсоветский этап (с 1991 г.). Сопоставление этих этапов позволяет выстроить многомерную картину становления логопедии, учитывающую как внешние (социальные, политические, правовые), так и внутренние (научно-методические, концептуальные) факторы ее развития (Селиверстов, 2004, с 12-28). Периодизация А. В. Безлюдовой (1993, с. 24-38) фокусируется непосредственно на истории логопедии и выделяет этапы, ориентируясь на смену научных парадигм и методов коррекции речевых нарушений, и охватывает следующие временные рамки: донаучный период (до второй четверти XIX века); становление логопедии как самостоятельной дисциплины (вторая четверть XIX века – начало XX века); институционализация логопедии (1920-1950-е гг.); развитие научно-методической базы (1960-1980-е гг.) и современный этап (с 1990-х гг.). Н. Н. Малофеев и Н. М. Назарова в своих трудах выделяют следующие рубежные периоды: XIX век – зарождение научных представлений о необходимости специального обучения лиц с ОВЗ, начало XX века – институционализация дефектологического образования, советский период (1920-1980-е гг.) – системное развитие сети специальных школ для детей с ОВЗ, конец XX – XXI век – переход к инклюзивной парадигме образования (Малофеев, 2014а, с. 3-14; Назарова, 2007). Мы считаем необходимым дополнить данные периодизации с учетом трансформации ценностно-целевых ориентиров, сложившихся в обществе по отношению к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- охарактеризовать этапы становления отечественной системы профессиональной подготовки логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ;
- представить генезис ценностно-целевых ориентиров подготовки логопедов в контексте историко-педагогических тенденций и изменения нормативно-правового регулирования их деятельности;
- выявить закономерности трансформации содержания, методов и технологий подготовки логопедов, обусловленные сменой образовательных парадигм (от изолированной коррекционной модели к инклюзивно-компетентной);
- обосновать принципы историко-культурной преемственности, обеспечивающие интеграцию традиционных ценностных основ отечественной дефектологии в современные программы подготовки логопедов к инклюзивной практике.

Материалом для исследования выступили памятники древнерусской письменности и историко-правовые источники (Киево-Печерский патерик, 2007; Полное собрание законов Российской империи..., 1830;

Стоглав..., 1985; Устав князя Владимира..., 1952); труды по истории благотворительности, общественного призрения, литературы и социальной мысли России (Гурцев, 1838; Лагузен, 1838; Лихачев, 1999; Ломоносов, 1986; Радищев, 2001; Стог, 1995; Ушинский, 2004); труды классиков отечественной дефектологии, логопедии и нейропсихологии (Выготский, 1983; Кашенко, 1912; 1992; Левина, 1968; Лурия, 1973; 1975; Правдина, 1973; Флери, 1835; Хватцев, 1937); зарубежные исследования в области патологии речи (Kussmaul, 1877; Куссмауль, 1879); нормативно-правовые документы в сфере образования, принятые в различные исторические периоды (О педологических извращениях в системе Наркомпросов, 1936; Национальная доктрина образования..., 2000; План действий по модернизации общего образования, 2010; Об образовании в Российской Федерации..., 2012; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2014; Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»..., 2023); архивные материалы (Архив МПГУ, 1946; 1994; ГАРФ, 1982-1987; 1985-1989; 1985-1990; 1992-1994; 1995-1998; 2010-2015; Научный архив ИКП РАО, 1932-1934; 1958-1962; 1988-1991; Архив РГПУ, 1977; ЦГА Москвы; ЦГА СПб, 1897-1905; РГИА, 1895-1900); учебные планы и программы подготовки дефектологов (Учебные планы подготовки дефектологов, 1958-1962; Учебный план курсов детской дефективности); современные научные публикации (Коноваленко, 2019); электронные ресурсы (Институт коррекционной педагогики РАО, 2024).

Теоретическую базу исследования составляют работы в области истории становления отечественной логопедии и специального образования (Лагузен, 1838; Kussmaul, 1877; Кашенко, 1992; 1912; Селиверстов, 2004; Флоренская, 2007), а также базовые положения аксиологического и гуманистического подходов к профессиональной подготовке педагогов-дефектологов (Ушинский, 2004; Выготский, 1983; Безлюдова, 1993; Бумарскова, 2014; Малофеев, 2014а; Мурашова, 2017; Назарова, 2007), а также современные исследования в области инклюзивного образования и компетентного подхода к подготовке логопедов (Алехина, 2016; Самсонова, 2017; Малофеев, Шматко, 2008).

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования:

- теоретический анализ научно-педагогической, историко-дефектологической литературы и нормативно-правовых документов с целью выявления концептуальных основ, ключевых категорий и динамики ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки логопедов;
- сравнительно-исторический анализ для сопоставления организационных форм, содержательных компонентов и регуляторных практик подготовки специалистов в различные исторические эпохи, что позволяет проследить закономерности перехода от изолированной коррекционной модели к инклюзивно-компетентной парадигме;
- метод периодизации, направленный на выделение качественно обособленных этапов становления отечественной системы подготовки логопедов, детерминированных сменой государственных образовательных приоритетов и трансформацией аксиологических оснований дефектологии;
- метод систематизации, используемый для структурирования историко-педагогических данных и современных нормативных требований, что обеспечивает обобщение выявленных закономерностей и формулирование принципов интеграции традиционных ценностных ориентиров в актуальные программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов для модернизации программ высшего и дополнительного профессионального образования, а также курсов повышения квалификации логопедов. Результаты исследования указывают на необходимость интеграции историко-аксиологического модуля в программы подготовки логопедов, что позволит преодолеть функционально-инструментальный редукционизм и укрепить профессиональную идентичность на основе рефлексии исторического опыта. Выявленные историко-педагогические закономерности и ценностно-целевые ориентиры позволяют обновить учебные планы, разработать учебно-методические комплексы и практические кейсы, соответствующие требованиям инклюзивного образования и современным ФГОС.

## Обсуждение и результаты

Историко-педагогическое исследование ценностно-целевых ориентиров подготовки логопедов требует преодоления методологического анахронизма: категория «ОВЗ» и профессия «логопед» сформировались в конце XX – начале XXI в., тогда как практика помощи лицам с речевыми и коммуникативными нарушениями прослеживается в российской культуре с древнейших времен. В отечественной литературе данная тема рассматривается фрагментарно: в трудах по истории дефектологии, аксиологии педагогического образования, эволюции специальных образовательных стандартов.

В основе заявленной периодизации генезиса профессиональной подготовки логопедов лежат следующие критерии: смена ценностно-целевых ориентиров в отношении лиц с речевыми и иными нарушениями развития, трансформация нормативно-правового регулирования и институционализации помощи детям с ОВЗ; развитие научных подходов и методологии, обеспечивших постепенное выделение специальных знаний и практик, составивших впоследствии основу аксиологического, содержательного и технологического компонентов профессиональной подготовки логопедов и определивших требования к их профессиональной компетентности.

**Первый этап** генезиса профессиональной подготовки логопедов определен нами как **религиозно-благотворительный этап** (X-XVII века). До принятия христианства на Руси (988 г.) отношение к речевым

и иным нарушениям развития имело мифический и религиозный характер, расстройства речи воспринимались как «недуги» или «языкоблезние», связанные с действием высших или темных сил. Лечебные практики сводились к обрядовым ритуалам, заговорам и заклинаниям, а позднее – к «врачевальным» молитвам (Лихачев, 1999, с. 2, 45, 62–63). После установления в обществе православных ценностей и традиций лица с физическими и психическими особенностями стали восприниматься как «божьи посланники» или «божьи люди». Эти мировоззренческие изменения позволили заложить основы системы церковного призрения «убогих». Значимым событием этого периода стало закрепление в уставе православной церкви (996 г.) предписания о заботе над убогими, нищими и юродивыми, что можно рассматривать как первый шаг к нормативному обоснованию заботы общества об уязвимых группах (Устав князя Владимира Святославича о десятинах, судах и людях церковных (996 г.), 1952, с. 48–53). В XI веке при Киево-Печерской лавре был создан первый дом призрения, где оказывали помощь и поддержку людям с различными нарушениями, практиковали уход, питание и духовную опеку (Киево-Печерский патерик, 2007, с. 203). В 1551 году по инициативе Ивана Грозного был принят сборник решений «Стоглав», который зафиксировал обязанность церкви и государства участвовать в «призрении нищих и убогих», узаконил благотворительность как общественную норму и обозначил роль монастырей и приходов как центров помощи нуждающимся (Стоглав..., 1985, с. 8, 89, 145–147). В XVII веке появлялись специализированные государственные и церковные институты (приказы): Патриарший приказ, который координировал церковную благотворительность; Аптекарский приказ отвечал за медицинскую помощь, в том числе «убогим», Монастырский приказ управлял монастырями и размещенными в них приютами (Полное собрание законов Российской империи, 1830). Реформы, проведенные Иваном Грозным, способствовали росту сети учреждений для людей с нарушениями развития.

Несмотря на отсутствие в данный период системной профессиональной подготовки логопедов как таковой, именно в эти столетия закладывались аксиологические, институциональные и регуляторные предпосылки ее будущего становления. Переход от мистико-обрядового отношения к религиозно-нравственному, а затем к институционально-нормативному пониманию помощи способствовал накоплению эмпирических знаний о речевых расстройствах и постепенному выделению практик ухода и начальной коррекции из сферы исключительно церковного попечения. К середине XVIII в. накопленный опыт призрения и первые попытки систематизации педагогического взаимодействия с лицами с нарушениями развития создали необходимую базу для перехода к следующему этапу – формированию государственной системы образовательных учреждений, где и начнет складываться дифференцированная профессиональная подготовка будущих учителей-логопедов.

Таким образом, основными тенденциями данного этапа стал переход от мифологического восприятия речевых расстройств к религиозно-нравственной переоценке статуса людей с особенностями развития и далее к первым попыткам оформления системы социальной защиты. В общественном сознании закрепились ценностные ориентиры: милосердие как социально-религиозная обязанность, ответственность государства и церкви за уязвимые группы, признание права на поддержку и уход. Хотя эти установки еще не предполагали специальной профессиональной подготовки логопедов, они сформировали культурно-нормативный фундамент, который впоследствии определил гуманистическую направленность отечественной дефектологии и стал аксиологической основой для последующего оформления системы профессионального образования специалистов по речевому сопровождению.

**Второй этап – научно-просветительский** (XVIII – начало XX в.). В XVIII–XIX веках в России происходят значительные изменения, связанные с переходом от эпизодической благотворительности к системной государственной поддержке лиц с нарушениями развития. Этот период отражал эволюцию общественного сознания – от стигматизации «убогих» к осознанию необходимости их социальной защиты и образования. Важной тенденцией данного периода стали государственные инициативы и появление сети учреждений для лиц с ОВЗ. Ключевую роль в этом процессе сыграли реформы Петра I (1706–1715 гг.), в рамках которых при монастырях стали открываться приюты для сирот и детей с нарушениями развития, а также закладывались основы светской благотворительности, сочетавшей церковные традиции и государственное регулирование (Сток, 1995; Алмазова, Гуменная, Черкасова и др., 2023). В начале XIX века появились первые специализированные учебные заведения. В 1806 г. в Санкт-Петербурге была основана школа для глухих детей по образцу европейских учреждений. Первым учителем и организатором учебно-воспитательной работы в ней стал польский профессор В.А. Зыгмунт, который ввел основы мимического метода обучения глухонемых детей (Куц, 2021). В 1807 г. открывается школа для слепых детей, где работал В. Гаюи – французский педагог, создатель рельефного алфавита для слепых. Под его руководством в 1807 г. начинается свою деятельность Санкт-Петербургский институт рабочих слепых – первое в России учебное заведение для слепых детей, где кроме истории, закона Божьего и пения ученики осваивали ремесла, что способствовало их социализации и адаптации в обществе (Егоришева, Гончарова, 2016, с. 325–328). В этот же период по указу Марии Федоровны Романовой открываются воспитательные дома для глухонемых детей. Все это свидетельствует о формировании государственной сети учреждений для лиц с особыми образовательными потребностями. Специальной подготовки педагогов и воспитателей для работы в этих учреждениях до конца XIX века не было: поскольку вместе с глухими или слепыми детьми обучались слышащие и видящие воспитанники (обычно дети из приютов), после окончания обучения они либо становились наставниками и преподавателями в этих школах либо разъезжались по стране, обучая детей в других учреждениях для глухих и слепых (Бумарскова, 2014).

На рубеже XVIII–XIX веков ведущие научные тенденции в области подготовки педагогов формировались под влиянием идей европейского Просвещения и достижений естественных наук. Труды таких ученых,

как К. Линней (1707-1778), Жан-Батист Ламарк (1744-1829), Э. Дарвин (1731-1802), и Ж. Кювье (1769-1832), заложили основу для отказа от мистических объяснений речевых и иных нарушений: их стали рассматривать как явления с естественными, биологическими причинами. Одновременно под воздействием антропологического и гуманитарного подходов (в частности, идей Ж.-Ж. Руссо о ценности личности) речевые нарушения начали рассматриваться как отклонения в развитии ребенка, имеющие биологическую природу. Это ставило перед научным сообществом того времени два вопроса: о возможности целенаправленной коррекции таких нарушений и о необходимости научного обоснования этого процесса. В попытках установить взаимосвязь между речевым развитием и формированием мышления, а также между речью и психическими процессами в российской науке этого периода зарождаются междисциплинарные связи между педагогикой, психологией и дефектологией, которая начинает свое формирование в этот исторический период. Ключевую роль в этом процессе сыграли М. В. Ломоносов (1711-1765) (1986, с. 203), который подчеркивал значение речевых упражнений для развития мышления, и А. Н. Радищев (1749-1802) (2001, с. 123), исследовавший взаимосвязь речи и психики и тем самым заложивший основы интеграции логопедии и психологии. Таким образом, уже в XVIII – начале XIX века в отечественной науке наметились подходы, рассматривающие речь не изолированно, а в тесной связи с когнитивным и психическим развитием личности.

Зарождение отечественной дефектологии и выделение логопатологии как научного направления становится важным этапом развития науки в первой половине XIX века, когда появляются первые исследовательские труды по обучению детей с нарушениями: В. И. Флери (1835, с. 12-15) – работа по воспитанию глухонемых детей, Г. А. Гурцева (1838) – методика обучения глухих, Х. Лагузен (1838, с. 56-58) – монография «О заикании», где впервые применен системный анализ речевых нарушений. Во второй половине XIX века исследования отечественных педагогов А. Я. Кожевникова (1874, с. 23-27) и В. М. Тарновского (1867) по афазии дали начало для разработки методов речевой коррекции (Куссмауль, 1879, с. 74-76).

Еще одной значимой тенденцией данного периода становится создание концепции антропологического подхода К. Д. Ушинским (1823-1871), согласно которому ребенок рассматривался как биосоциальный субъект, развивающийся в единстве физических и психических процессов. Педагогика, согласно концепции К. Д. Ушинского, должна опираться на данные биологии, психологии и социальных наук, а психология, физиология и логика – «главные основы педагогики» (2004, с. 303). Идеи антропологического подхода конца XIX века заложили основу гуманизации образования (включая работу с детьми с ОВЗ) и способствовали формированию педагогической антропологии, становлению «стыковых» наук (педагогической психологии, педологии) и оформлению дефектологии как самостоятельной дисциплины.

Развитие специализированных учреждений и методик работы с детьми с ОВЗ стало одной из ключевых тенденций данного этапа. В конце XIX в. благодаря деятельности Г. Г. Дикгофа и К. К. Грота расширяется сеть учреждений для слепых и глухих детей, внедряется трудовая подготовка, а в 1882 г. утверждается рельефно-линейный шрифт для незрячих, что способствовало социальной адаптации обучающихся с ОВЗ и их подготовке к самостоятельной жизни (Флоренская, 2007, с. 88-91). В 1900 г. Ф. А. Рау открывает первые государственные учреждения логопедической помощи детям с нарушениями слуха и разрабатывает первые учебные программы для школ глухих (Институт коррекционной педагогики РАО. Рау Федор Андреевич, (1868-1957), <https://centr.ikp-rao.ru/rau-fedor-andreevich/>). В этот же период предпринимаются первые попытки системной профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми с нарушениями слуха и зрения. В 1881 г. К. К. Грот открыл при Александро-Мариинском училище слепых (Санкт-Петербург) первые курсы подготовки тифлопедагогов, а в 1897 г. А. Ф. Остроградский организовал при Санкт-Петербургском училище глухих двухгодичные курсы сурдопедагогов (ЦГА СПб, ф. 254, оп. 1, д. 18; РГИА, ф. 759, оп. 15, д. 42). Хотя эти программы были ориентированы на тифло- и сурдопедагогику, именно они заложили организационно-методический фундамент для последующего выделения логопедии в самостоятельную специальность: в учебных планах курсов впервые появились дисциплины по изучению речевых механизмов, артикуляционной гимнастике и начальной коррекции звукопроизношения, что напрямую предопределило становление профессиональной подготовки учителей-логопедов в рамках единой дефектологической парадигмы.

Итогом исторического этапа стал переход от благотворительного призрения к государственной системе специального образования, интеграция медицины, психологии и педагогики, а также оформление дефектологии и логопатологии как самостоятельных научных направлений. Формирование научно обоснованных подходов к коррекции заменило религиозно-мистические трактовки нарушений. Ценностными векторами периода стали индивидуализация обучения, признание права лиц с ОВЗ на профессиональное развитие и гуманизация образовательной среды. Данные институциональные и содержательные трансформации создали необходимые условия для перехода к следующему этапу – дифференцированной профессиональной подготовке логопедов в системе специального образования (XX в.).

**Третий этап – этап профессионализации подготовки логопедов (1917-1940-е гг.).** Этот период ознаменовался формированием государственной системы подготовки специалистов к работе с детьми с ОВЗ и переходом от лечебной педагогики к научно обоснованным методам сопровождения обучающихся с ОВЗ. Существенный вклад в развитие системы подготовки дефектологов внес В. П. Кащенко (1992), по инициативе которого в 1906 г. открылась первая отечественная школа для детей с нарушениями в развитии, где акцент делался на трудовое воспитание. В 1918 г. в Москве профессор В. П. Кащенко организовал «6-месячные курсы по подготовке работников по дефективности», которые впоследствии были преобразованы в годичные (1919) и трехгодичные (1920), став основой Московского педагогического института детской дефективности. Трудными

В. П. Кашенко, который лично составлял и перерабатывал учебные программы для этих курсов, были заложены методические основы профессиональной подготовки дефектологов (ГАРФ, ф. А-2306, оп. 4, д. 344, л. 11-12). В 1918 г. в Москве и Петрограде открылись первые курсы для учителей «аномальных» детей, преподавателями которых стали видные ученые: В. А. Гиляровский, Д. И. Азбукин, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау. В октябре 1918 г. в Петрограде начал работу факультет детской дефективности при Институте дошкольного воспитания, а в 1920 г. В. П. Кашенко основал в Москве Педагогический институт детской дефективности, осуществлявший подготовку специалистов по сурдо-, тифло- и олигофренопедагогике (Институт коррекционной педагогики РАО. История Института, <https://catalog.ikp-rao.ru/istoriya-2/>). Хотя логопедическое отделение как самостоятельная структурная единица оформилось позже, именно деятельность В. П. Кашенко заложила институциональную и методологическую базу для развития отечественной дефектологии, которая впоследствии стала фундаментом профессиональной подготовки учителей-логопедов.

В этот исторический период идет активное развитие науки и наращивание методологии обучения лиц с ОВЗ. Этому способствуют исследования В. М. Бехтерева (1916-1918), которые доказывают необходимость интеграции медицинского и педагогического подходов к речевым нарушениям. Л. С. Выготский (1983, с. 36) обозначает детскую дефективность как социальную проблему (1924 г.). В своих трудах он критикует само понятие «дефективный ребенок» (впервые термин появляется в трудах В. П. Кашенко), утверждает необходимость замены его на термин «трудный» или «трудновоспитуемый» ребенок, разрабатывает концепцию социальной педагогики, которая помогала таким детям снимать отрицательные социальные наслоения в процессе формирования личности ребенка в игровой, трудовой и учебной видах деятельности.

Институализация и профессионализация подготовки логопедов – еще одна глобальная тенденция данного исторического периода. Важным шагом на пути реализации этого направления стало основание в 1920 г. Психоневрологической академии Ортофонетического института (руководитель – Д. В. Фельдберг) с междисциплинарным циклом дисциплин, который был направлен на изучение проблем слуха и речи, а также подготовку специалистов, способных работать с такими детьми. Этот цикл объединял медицинские, педагогические и психологические знания, что стало важным шагом в развитии логопедии и сурдопедагогике. Принятие в 1920 г. «Декрета о Государственном институте физической культуры и Института дефективного ребенка» и объединение в 1924 г. Детского обследовательского института и Педагогического института имени А. И. Герцена в единый дефектологический факультет стали стимулом для новых научных исследований, посвященных детям с ОВЗ. Еще одним значимым событием становится выход в 1931 г. учебника М. Е. Хватцева «Логопедия», закрепивший статус логопедии как самостоятельной науки. Предмет логопедии определялся автором учебника как «разработка специфических методов и приемов перевоспитания дефективной речи — устной, лексической (чтение) и графической (письмо) — и профилактики ее дефектов на основе изучения этиологии, патогенеза (динамика развития) и симптоматики ее расстройств». Определяя требования к логопеду, он подчеркивал, что «борьба с недостатками речи — по преимуществу дело педагогическое. Так как логопед осуществляет свою работу методами педагогическими, то он, помимо обладания специальными знаниями по некоторым разделам смежных наук, должен быть прежде всего знающим педагогом» (Хватцев, 1937, с. 57). С открытием в 1932-1933 гг. Р. Е. Левиной экспериментальной «Клиники речи» при Экспериментальном дефектологическом институте (г. Москва) начинается активная разработка и апробация методов коррекции речевых расстройств, заложившая основы отечественной логопедии как самостоятельной научной дисциплины (Научный архив ИКП РАО, ф. 1, оп. 1, д. 15, л. 12-15).

Итогами этого исторического периода стали институциональные изменения: дифференциация специальностей (сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика), создание системы профессиональной подготовки дефектологов, включающей методологические изменения: переход от медицинской парадигмы к культурно-исторической теории Л. С. Выготского; интеграция медицины, психологии и педагогики в учебные планы вузов. Указанные тенденции нашли отражение в ценностных ориентирах: отказ от изоляции в пользу социализации лиц с ОВЗ, акцент на компенсаторные механизмы и возможности адаптации в общество. Таким образом, данный временной период стал фундаментом современной системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

В конце 1930-х – начале 1940-х гг. развитие специального образования, включая подготовку дефектологов и логопедов, столкнулось с существенными ограничениями. Ключевую роль в этом сыграло постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936). Документ кардинально изменил государственную политику: педология, синтезировавшая медицинские, педагогические и психологические подходы к развитию ребенка, была запрещена. Этот запрет повлек за собой отторжение многих прогрессивных методик работы с детьми с нарушениями развития, поскольку официальная идеология стала трактовать детские отклонения как «пережитки капиталистического прошлого», подлежащие исчезновению по мере построения нового общества. В результате прием на дефектологические и логопедические направления в вузы был приостановлен, а процесс подготовки соответствующих кадров существенно затормозился. Тем не менее отдельные элементы логопедической подготовки сохранялись в рамках общих педагогических курсов. Полноценная системная подготовка учителей-логопедов как самостоятельная университетская программа была восстановлена и институционализирована лишь в 1946-1947 учебных годах на факультете специального образования Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина, что ознаменовало начало нового этапа в становлении отечественной логопедии.

**Четвертый этап (1945-1990 гг.) – этап становления системной профессиональной подготовки учителей-логопедов.** В послевоенный период происходит восстановление и развитие системы специального

образования. Консолидация дефектологии и логопедии как научных дисциплин позволила сформировать ключевые подходы, которые в дальнейшем легли в основу современного психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ. Главной тенденцией данного периода стало совершенствование системы профессиональной подготовки дефектологов и логопедов. В 1945 г. возобновляется прием студентов на дефектологические профили в педагогических вузах. В 1946 г. в МГПИ им. В. И. Ленина открывается кафедра логопедии при дефектологическом факультете, что было обусловлено острой послевоенной потребностью в организации логопедической работы в массовых школах, где выявлялось значительное число детей с речевыми нарушениями (Архив МПГУ, ф. 23, оп. 4, д. 12, л. 1-3). С 1948 г. начинается создание школьных логопедических кабинетов, положившее начало системной интеграции логопедической помощи в общеобразовательную сеть (Архив МПГУ, ф. 23, оп. 5, д. 42, л. 2-4). В 1959-1960-х гг. на дефектологических факультетах вводится подготовка специалистов по новым профилям: учитель-логопед вспомогательных школ, учитель начальных классов для школ глухих и слепых, логопед для массовых школ, дошкольных и медицинских учреждений (Научный архив ИКП РАО, ф. 3, оп. 2, д. 87, л. 6-18). В 1960-е гг. дефектологические подразделения открываются в Минске, Свердловске, Иркутске и других городах, а к концу 1980-х гг. профессиональная подготовка логопедов осуществлялась уже в 19 вузах страны (ГАРФ, ф. А-2596, оп. 35, д. 112, л. 12-15). В 1977-1978 гг. на дефектологическом факультете Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена оформляется логопедическое отделение, что стимулировало целенаправленные научные исследования в области речевых нарушений и методологии логопедической помощи (Архив РГПУ, ф. Р-23, оп. 5, д. 42, л. 2-4).

В этот период выходят фундаментальные труды, определившие теоретико-методологические основы отечественной логопедии. Р. Е. Левина (1968, с. 23-27) в работе «Опыт изучения неговорящих детей-алаликов» (1951) разработала психолого-педагогическую классификацию речевых нарушений, сместив акцент с описания симптоматики на анализ механизмов речевых дефектов. О. В. Правдина (1973, с. 45-49) в учебном пособии «Логопедия» (1959) предложила клиническую классификацию речевых нарушений, объединив педагогические и медицинские критерии диагностики, что обеспечило междисциплинарный подход к коррекционной работе. А. Р. Лурия (1973, с. 112-118; 1975, с. 89-94) в серии исследований по нейропсихологии речи углубил понимание нейропсихологических механизмов речевых расстройств, заложив основы для дифференцированной диагностики и коррекции афазий и других центральных нарушений речи.

В этот период существенно меняется содержание профессиональной подготовки логопедов: учебные планы подготовки, утвержденные в 1958-1962 гг., предусматривали интеграцию педагогических, медицинских и специальных дисциплин (Научный архив ИКП РАО, ф. 3, оп. 2, д. 87, л. 6-18). Такая структура подготовки обеспечивала формирование у будущих специалистов системного взгляда на речевые нарушения и готовности к комплексному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ.

В 1960-е гг. повсеместно создаются медико-педагогические комиссии (МПК) с целью диагностики и определения образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Это стало практическим воплощением наметившейся тенденции к дифференциации и стандартизации помощи: появилась систематизированная процедура выявления особых образовательных потребностей, что принципиально изменило профессиональную подготовку логопедов (Малофеев, 2014b, с. 85). От специалистов теперь требовалось владеть методами дифференциальной диагностики, точно определять структуру речевых нарушений, понимать принципы построения коррекционного процесса, ориентироваться в нормативно-правовой базе и применять стандартизированные оценочные инструменты, используемые в работе МПК.

С 1980-х гг. в логопедии утверждаются принципы ранней помощи и мультисенсорной коррекции, что трансформировало профессию: от узкой коррекции — к комплексному сопровождению (ГАРФ, ф. А-2306, оп. 120, д. 318). Эти изменения стали предтечей инклюзии, что отразилось в создании первых центров комплексного развития (в т. ч. Центра лечебной педагогики в Москве в конце 1980-х гг.). К 1990 г. в стране функционировала сеть из 8 типов специализированных школ, закрепившая дифференцированный подход (ГАРФ, ф. А-2306, оп. 125, д. 445). Однако в период 1945-1990 гг. подготовка логопедов оставалась ограниченной в охвате детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, РАС и сочетанными нарушениями, что актуализировало задачу модернизации профессионального образования (Научный архив ИКП РАО, ф. 3, оп. 3, д. 156).

Таким образом, основными ценностно-целевыми ориентирами данного периода стали: гуманизация через индивидуализацию (акцент на психологические особенности детей и переход от компенсации дефекта к развитию личности); междисциплинарность, нашедшая отражение в синтезе нейропсихологии, педагогики и медицины и закрепленная в учебных планах через изучение анатомии, ЦНС, невропатологии, специальной психологии. Данный этап выступил связующим звеном между советской «коррекционной парадигмой» и современной системой инклюзивного образования, доказав необходимость синтеза науки, образования и гуманистических ценностей.

**Пятый этап (начало 90-х гг. XX века – 2010 г.) – стандартизация и гуманизация дефектологического образования.** Этот этап ознаменовался радикальной трансформацией подходов к образованию лиц с ОВЗ: от сегрегации к интеграции, от коррекции дефектов – к психолого-педагогическому сопровождению (далее ППС).

Главной тенденцией периода стало формирование правовых основ инклюзии. Ратификация Конвенции ООН о правах ребенка (1990), принятие Закона РФ «Об образовании» (1992) и ФЗ «О социальной защите инвалидов» (1995) создали законодательную базу для включения лиц с ОВЗ в общую образовательную среду. Пилотными инициативами стали школа «Ковчег» (1991) и программа «Интеграция» (1992), инициировавшие

сеть ресурсных центров и МПК (ЦГА Москвы, ф. 239, оп. 8, д. 412). В ответ на эти вызовы началась модернизация высшего образования: в 1992 г. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) первым внедрил многоуровневую подготовку по дефектологии: бакалавриат, магистратура (ГАРФ, ф. Р-9236, оп. 1, д. 118), а в 1994 г. Московский государственный педагогический университет им. В. И. Ленина разделил профили «логопедия» и «специальная психология», четко разграничив коррекционные и диагностические компетенции. Учебные планы обогатились междисциплинарными модулями (психология, медицина, педагогика), отражая потребность в комплексном подходе к речевым нарушениям (Архив МПГУ, ф. 23, оп. 4, д. 25). Однако инерция системы сохранялась: до 70% вузов в 1990-е гг. продолжали работать по пятилетней модели, что ограничивало гибкость подготовки и охват сложных нозологий (ГАРФ, ф. Р-9236, оп. 4, д. 210).

В 2000 г. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (2000) определила стратегические цели воспитания и обучения детей с ОВЗ и дала старт реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., закрепившей приоритет доступности и качества специального образования. С 2010 г. инклюзивная модель, закрепленная в инициативе «Наша новая школа», инициировала технологическую модернизацию подготовки логопедов (План действий по модернизации общего образования..., 2010). Внедрение ИКТ, телереабилитации и междисциплинарных модулей (взаимодействие с ПМПк, нормативно-правовое обеспечение) расширило профессиональные компетенции специалистов для работы в разнообразных образовательных условиях (Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта..., 2014). Несмотря на сохранение высокой доли сегрегированного обучения (до 85%) и кадровый дефицит, данные изменения сформировали правовую и методическую основу современной системы психолого-педагогического сопровождения (ГАРФ, ф. Р-9236, оп. 5, д. 342).

Ценностно-целевыми ориентирами этого периода стали: равноправие и отсутствие дискриминации обучающихся с ОВЗ; индивидуализация (акцент на диагностические и проектировочные компетенции логопедов); международная стандартизация, обеспечивающая переход на многоуровневую систему подготовки; принятие трех поколений Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), что гарантировало единый уровень подготовки специалистов по всей стране и было особенно значимо для развития системы специального и инклюзивного образования. Данный период стал переломным, поскольку осуществлялся переход от советской «коррекционной парадигмы» к современной модели, где профессионализм определяется умением сочетать нормативные требования и гибкость в решении индивидуальных задач. Изменения, произошедшие на этом этапе, заложили основу для современной системы подготовки логопедов, интегрировав новые технологии, методики и междисциплинарные подходы.

**Шестой этап (с 2011 г. по настоящее время) – этап интеграции компетентностной модели в систему профессиональной подготовки логопедов и ориентации ее на ценности инклюзивного образования.** Ключевыми законодательными изменениями стали введение в 2012 г. ФГОС третьего поколения, сместившего фокус дисциплинарного подхода на формирование профессиональных компетенций, что потребовало пересмотра учебных программ и внедрения компетентностной модели подготовки логопедов (Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта..., 2014). Подготовка логопедов стала включать больше практических модулей, направленных на развитие навыков работы в условиях инклюзивной группы, разработки индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных программ. В программах подготовки появились курсы по психолого-педагогическому сопровождению, взаимодействию с мультидисциплинарной командой и использованию современных технологий в коррекционной работе. С введением в 2012 году Федерального закона № 273-ФЗ впервые были закреплены понятия «Инклюзивное образование», «психолого-педагогическое сопровождение» и «адаптированная образовательная программа» (Об образовании в Российской Федерации..., 2012). Это потребовало включения в подготовку логопедов модулей по организации доступной среды в инклюзивной группе или классе, обучению методам адаптации образовательных материалов для детей с ОВЗ. В 2014 г. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Об утверждении федерального..., 2014), где уточнялись специальные условия образования, вариативность адаптированных программ и нормативы штатной численности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим в подготовку логопедов добавились курсы по разработке и реализации адаптированных основных образовательных программ (АООП) и адаптированных образовательных программ (АОП), что потребовало от будущих специалистов освоения методологии проектирования индивидуализированных образовательных маршрутов. Усилилось внимание к формированию навыков работы учителей-логопедов в условиях дифференцированного подхода, с учетом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся, что нашло отражение в обновлении практико-ориентированных модулей и введении дисциплин по междисциплинарному взаимодействию в рамках психолого-педагогического консилиума.

Основными нововведениями профессиональной подготовки становится повсеместное внедрение многоуровневой системы подготовки логопедов, унификация требований к знаниям и навыкам выпускников, академическая автономия вузов в выборе методик обучения, гибкие образовательные траектории. Повсеместно создаются службы ранней помощи, в связи с этим в содержание подготовки логопедов водятся курсы по ранней диагностике и ранней логопедической помощи детям группы риска. Изменения в требованиях к функциям и профессиональной деятельности учителей-логопедов были законодательно закреплены приказом Минтруда России № 235н в 2023 г. (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»..., 2023),

который структурировал компетенции логопедов, работающих с обучающимися с ОВЗ, разделив их деятельность на восемь профильных направлений (логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог и др.), установил варианты квалификации и конкретизировал трудовые функции. Это повлекло за собой обновление образовательных программ профессиональной подготовки, изменение критериев аттестации и необходимость системного повышения квалификации действующих специалистов в соответствии с новыми требованиями к междисциплинарному взаимодействию и инклюзивной практике. Состоявшийся переход от коррекции дефекта к системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ повлиял на формирование новых ценностно-целевых ориентиров в профессиональной подготовке логопедов. Индивидуализация обучения стала ключевым направлением, подкрепленным разработкой федеральных адаптированных программ (2023 г.). Это потребовало от логопедов освоения навыков проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и адаптации методик под потребности каждого ребенка. Межведомственный подход в подготовке специалистов реализуется через интеграцию знаний в сфере образования, социальной защиты и здравоохранения. Будущие логопеды теперь обучаются взаимодействию с некоммерческими организациями (НКО) и родительскими ассоциациями, что формирует у них комплексное понимание системы сопровождения обучающихся с ОВЗ и готовность к междисциплинарному сотрудничеству в реальной профессиональной среде. Социальная направленность профессиональной подготовки акцентируется на развитии у логопедов готовности к формированию «жизненных компетенций» у обучающихся. В учебный процесс внедряются модули по организации развивающего и обучающего пространства, трудовых мастерских, квартир обучающего проживания и т. д. Превентивная составляющая отражается в усиленном внимании к ранней диагностике и коррекции нарушений. Подготовка специалистов включает углубленное изучение методов своевременной коррекции и основы организации обучения детей в службах ранней помощи. Таким образом, новые ценностно-целевые ориентиры определяют вектор развития профессиональной подготовки логопедов, делая акцент на интеграцию детей с ОВЗ в общеобразовательную среду и формирование у специалистов компетенций, востребованных в современных условиях.

## Заключение

Эволюция подходов к образованию лиц с ОВЗ выступает контекстуальной рамкой, без которой невозможно адекватно реконструировать динамику ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки современных логопедов.

В ходе исследования достигнута поставленная цель и решены все заявленные задачи:

- охарактеризованы этапы становления системы профессиональной подготовки логопедов, что позволило выстроить ретроспективу от предпрофессиональных практик к современной инклюзивно-компетентной модели;
- представлен генезис ценностно-целевых ориентиров подготовки, детерминированный эволюцией нормативной базы. Установлен векторный сдвиг от патерналистско-коррекционной установки к гуманистической, ориентированной на социальную адаптацию и проектирование индивидуальных образовательных маршрутов;
- выявлены закономерности трансформации содержания и технологий подготовки логопедов. Подтверждено, что смена парадигм обусловила включение в учебные планы модулей ранней помощи, междисциплинарного взаимодействия, цифровых инструментов и нормативно-правового обеспечения инклюзии;
- обоснованы принципы историко-культурной преемственности, позволяющие интегрировать традиционные гуманистические основы отечественной дефектологии в современные программы подготовки логопедов, сохраняя акцент на комплексном психолого-педагогическом сопровождении.

Таким образом, профессиональная подготовка логопедов институционально закрепила роль специалиста как координатора сопровождения, чья компетенция определяется готовностью работать в полипрофессиональной команде на основе индивидуализированных, технологичных и ценностно обоснованных решений. Перспективой исследования выступает разработка и апробация модели подготовки будущих логопедов, интегрирующей историко-аксиологический компонент с современными требованиями инклюзивной практики.

## Материалы исследования | Research materials

1. Архив МПГУ – Архив Московского педагогического государственного университета. Ф. 23 «Дефектологический факультет». Оп. 4. Д. 25 «Приказ об утверждении специализаций и учебных планов, 1994».
2. Архив МПГУ. Ф. 23. Оп. 4. Д. 12. Л. 1-3. Приказ по МГПИ им. В. И. Ленина об открытии кафедры логопедии от \_\_1946 г. № \_\_.
3. Архив РГПУ. Ф. Р-23. Оп. 5. Д. 42. Л. 2-4. Приказ об организации логопедического отделения в РГПУ им. А. И. Герцена. 1977.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
5. ГАРФ – Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-2306 «Минпрос РСФСР». Оп. 120. Д. 318 «О совершенствовании логопедической помощи детям дошкольного возраста, 1982-1987».
6. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 4. Д. 344. Л. 11-12 «Учебный план курсов детской дефективности».
7. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 125. Д. 445 «Статистические отчеты о деятельности специальных школ РСФСР, 1985-1990».
8. ГАРФ. Ф. А-2596 «Министерство высшего и среднего специального образования СССР». Оп. 35. Д. 112. Л. 12-15. Сводные данные по подготовке дефектологов в вузах РСФСР, 1985-1989.

9. ГАРФ. Ф. Р-9236 «Министерство образования и науки РФ». Оп. 5. Д. 342 «Аналитические отчеты о реализации инклюзивных практик в субъектах РФ, 2010-2015».
10. ГАРФ. Ф. Р-9236 «Министерство образования РФ». Оп. 1. Д. 118 «Об эксперименте по введению многоуровневой подготовки в педагогических вузах, 1992-1994».
11. ГАРФ. Ф. Р-9236. Оп. 4. Д. 210 «Аналитические записки о состоянии высшего педагогического образования в РФ, 1995-1998».
12. Гурцев Г. А. Энциклопедический курс. Ч. 1: История древнего мира. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1838.
13. Институт коррекционной педагогики РАО. История Института // Каталог ИКП РАО. 2024. <https://catalog.ikprao.ru/istoriya-2/>
14. Институт коррекционной педагогики РАО. Рау Федор Андреевич (1868-1957) // Центр содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко. 2024. <https://centr.ikprao.ru/rau-fedor-andreevich/>
15. Кащенко В. П. Дефективные дети и школа: исправление недостатков у детей и подростков: книга для учителя / под ред. В. П. Кащенко. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912.
16. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. М.: Просвещение, 1992.
17. Киево-Печерский патерик // Древнерусские патерики / сост. Л. А. Ольшевская, С. Н. Травников; отв. ред. А. С. Демин. М.: Русская панорама, 2007. [https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija\\_svjatykh/kyevo-pecherskiy-paterik/](https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija_svjatykh/kyevo-pecherskiy-paterik/)
18. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Профессиональная подготовка учителя-логопеда в условиях модернизации высшего образования // Дефектология. 2019. № 2.
19. Куссмауль А. Расстройства речи. Опыт патологии речи / пер. с нем. под ред. И. М. Балинского. СПб.: Типография В. Демакова, 1879.
20. Лагузен Х. Х. О заикании, с объяснением способа излечения этого недостатка. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1838.
21. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968.
22. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. Изд-е 3-е. СПб.: Наука, 1999.
23. Ломоносов М. В. Избранные произведения. М.: Наука, 1986.
24. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие. М.: Изд-во Московского государственного университета, 1973.
25. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд-е 3-е. М.: Академический проект, 1975.
26. Научный архив ИКП РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 15. Л. 12-15 «Материалы по организации Клиники речи и экспериментальной базе, 1932-1934».
27. Научный архив ИКП РАО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 87. Л. 6-18 «Учебные планы подготовки дефектологов, 1958-1962».
28. Научный архив ИКП РАО. Ф. 3. Оп. 3. Д. 156 «Аналитические записки о кадровом обеспечении специального образования, 1988-1991».
29. Научный архив РАО. Ф. 139. Оп. 1. Д. 239 «План работы курсов».
30. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: утверждена Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 // Собрание законодательства РФ. 2000. № 42. Ст. 4148.
31. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
32. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: Приказ Минтруда России от 20.04.2023 № 235н // Официальный интернет-портал правовой информации. 2023. 28 апреля. № 0001202304280001. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202304280001>
33. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598. <https://base.garant.ru/70862366/>
34. О педологических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // Директивы КПСС и Советского правительства по народному образованию. М., 1936.
35. План действий по модернизации общего образования на 2011-2015 годы: утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.09.2010 № 1507-р. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_127602/a791f941b57580b731bc3229baea72e76212b9a4/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_127602/a791f941b57580b731bc3229baea72e76212b9a4/)
36. Полное собрание законов Российской империи, собрание первое: с 1649 по 12 декабря 1825 года. Т. 1: 1649-1675 гг. СПб.: Типография Второго отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1830. <https://www.prilib.ru/item/432532>
37. Правдина О. В. Логопедия: учебное пособие. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1973.
38. Радищев А. Н. О человеке, его смертности и бессмертии. СПб.: Наука, 2001.
39. РГИА – Российский государственный исторический архив (г. Санкт-Петербург). Фонд 759 «Ведомство учреждений императрицы Марии». Опись 15. Дело 42: «Отчеты Попечительства о глухонемых за 1895-1900 гг.». 145 л. <https://fguria.ru/object/7260701>
40. Стог А. Об общественном призрении в России // Антология социальной работы: в 5 т. / сост. М. В. Фирсов. М., 1995. Т. 3.
41. Стоглав: собор 1551 года. Текст и комментарии // Российское законодательство X-XX веков: в нескольких томах. М.: Юридическая литература, 1985. Т. 2.
42. Устав князя Владимира Святославича о десятинах, судах и людях церковных (996 г.) // Памятники русского права / сост. Л. В. Черепнин. М.: Госюриздат, 1952. Вып. 1: Памятники права Киевского государства.

43. Учебный план курсов детской дефективности // ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 4. Д. 344. Л. 11-12.
44. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в нескольких томах. М.: Канон+, 2004. Т. 1.
45. Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1835.
46. Хватцев М. Е. Логопедия: учебник. М., 1937.
47. ЦГА Москвы – Центральный государственный архив г. Москвы. Ф. 239 «Московское городское управление образования». Оп. 8. Д. 412 «Материалы по созданию экспериментальных площадок инклюзивного образования».
48. ЦГА СПб – Центральный государственный архив г. Санкт-Петербурга. Фонд 254 «Санкт-Петербургское училище глухонемых». Опись 1. Дело 18: «Учебные планы и программы курсов для подготовки сурдопедагогов. 1897-1905». 68 л. <https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cgia/316/1>
49. Kussmaul A. Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache. Leipzig: F.C.W. Vogel, 1877.

## Источники | References

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1.
2. Алмазова А. А., Гуменная Г. С., Черкасова Е. Л., Бабина Г. В., Ворошилова Е. Л., Грибова О. Е., Бабина Е. Д., Шарипова Н. Ю., Балакирева А. С., Мерзлякова В. П. Вопросы логопедии: традиции и перспективные решения. К 120-летию С. С. Ляпидевского: монография / под ред. А. А. Алмазовой, Г. В. Бабиной, А. В. Лагутиной. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. <https://www.iprbookshop.ru/139163.html>
3. Безлюдова А. В. История становления отечественной логопедии. М., 1993.
4. Бумарскова К. П. История логопедии в лицах. Персоналии: метод. пособие. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2014.
5. Егоришева И. В., Гончарова С. Г. К 200-летию Императорского Человеколюбивого общества (1816) // Здравоохранение Российской Федерации. 2016. № 6.
6. Кожевников А. Я. Афазия и центральный орган речи. М., 1874.
7. Куц В. А. История развития сурдопедагогики в России и за рубежом // Наука и реальность. 2021. № S2-1 (6).
8. Малофеев Н. Н. История формирования отечественной традиции заботы о людях с ограниченными возможностями здоровья (Сообщение 1) // Дефектология. 2014а. № 5.
9. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. М.: Пресс, 2014б. Ч. 1: Западная Европа.
10. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1.
11. Мурашова И. Ю. История логопедии и специальной психологии. Иркутск: Аспринт, 2017.
12. Назарова Н. М. Теоретико-методологические основания истории специальной педагогики // Специальное образование. 2007. № 4 (8).
13. Самсонова Е. В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 5 (77).
14. Селиверстов В. И. История логопедии: медико-педагогические основы. М.: Академический Проект, 2004.
15. Тарновский В. М. Некоторые формы сифилитической афазии // Военно-медицинский журнал. 1867. Т. 45. № 12. Ч. 100.
16. Флоренская Ю. А. История отечественной логопедии. М.: ВЛАДОС, 2007.

## Информация об авторах | Author information



**Корякова Елена Валерьевна<sup>1</sup>**

**Кондратенко Елена Валентиновна<sup>2</sup>**, к. пед. н., проф.

<sup>1,2</sup> Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола



**Elena Valeryevna Koryakova<sup>1</sup>**

**Elena Valentinovna Kondratenko<sup>2</sup>**, PhD

<sup>1,2</sup> Mari State University, Yoshkar-Ola

<sup>1</sup> [pianova.elena@mail.ru](mailto:pianova.elena@mail.ru), <sup>2</sup> [elena\\_kondratenko12@mail.ru](mailto:elena_kondratenko12@mail.ru)

## Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 27.03.2026; опубликовано online (published online): 26.08.2026.

**Ключевые слова (keywords):** учитель-логопед; профессиональная подготовка; ограниченные возможности здоровья; психолого-педагогическое сопровождение; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; ценностно-целевые ориентиры; speech therapist; professional training; disabilities; psychological and pedagogical support; students with disabilities; value and goal orientations.