

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

№ **5**

2026

**ИНКЛЮЗИВНОСТЬ
ОБРАЗОВАНИЯ НА ВСЕХ
ЭТАПАХ: ПРАКТИКИ
И ПОДХОДЫ
С ДОКАЗАННОЙ
ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ**

**INCLUSIVE EDUCATION
AT ALL STAGES: PRACTICES
AND APPROACHES WITH
PROVEN EFFECTIVENESS**



Психологическая наука и образование

Главный редактор

V.B. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

A.A. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

A.A. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Б.Б. Айсмонкас ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Т.А. Басилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Урио Энгестрем Хельсинкский университет, Финляндия
Анна-Лиса Саннино Хельсинкский университет, Финляндия
Франческо Аркидьяконо Университет Ньюшатель, Швейцария
Дора Левтерова Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария
Гэри Глен Прайс Висконсинский университет в Мадисоне, Мэдисон, США

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Индексируется: ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.

Издается с 1996 года

Периодичность: 6 раз в год

Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.

Дата регистрации 26.11.1994

Формат 70 × 100/16

Тираж 100 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2026, № 5

Psychological Science and Education

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
B.B. Aismontas MSUPE, Moscow, Russia
T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plodiv, Bulgaria
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

FOUNDER & PUBLISHER: Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Indexed in: Higher Attestation Commission (VAK) of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation; All-Russian Institute of Scientific and Technical Information (VINITI Database RAS); Russian Science Citation Index (RSCI); Web of Science; Scopus; ProQuest; EBSCO; DOAJ.

Frequency: 6 times a year

Mass Media Registration Certificate:

PI №013168 from 26.11.1994

Format 70 × 100/16

100 copies

All rights reserved. The journal title, logo, rubrics, all texts, and images are the property of MSUPE and are protected by copyright. Reproduction of journal materials and use of illustrations is permitted only with the written permission of the publisher.

© FSBEI HE "Moscow State University of Psychology and Education", 2026, No. 5



Психологическая наука и образование

ПОДПИСКА

Подписка на журнал
по объединенному каталогу «Пресса России»
Индекс — 72623
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на
<https://psyjournals.ru/journals/pse>

ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 608-16-27; факс (495) 632-92-52
Электронная почта журнала: rpo@mgppu.ru

Научный редактор — В.Э. Пахальян
Редактор, корректор — А.А. Буторина
Компьютерная верстка — М.А. Баскакова
Секретарь — Д.М. Василенко
Переводчик — А.А. Дорохов

Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at
<https://psyjournals.ru/en/journals/pse>

MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209

Scientific Editor — V.E. Pahal'yan
Editor and Proofreader — A.A. Butorina
DTP — M.A. Baskakova
Executive Secretary — D.M. Vasilenko
Translator — A.A. Dorokhov

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ИНКЛЮЗИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ
НА ВСЕХ ЭТАПАХ: ПРАКТИКИ И ПОДХОДЫ
С ДОКАЗАННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ**

2026 • Том 31 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**INCLUSIVE EDUCATION AT ALL STAGES:
PRACTICES AND APPROACHES WITH PROVEN
EFFECTIVENESS**

Московский государственный психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

Психология образования

Рубцов В.В., Алехина С.В., Конокотин А.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО К СОВРЕМЕННЫМ ПРАКТИКАМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 6

Новаш Д.Г.П.

НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ БРАЗИЛИИ: (ТРАНС)ФОРМАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УНИКАЛЬНОСТЬ 20

Кумар С.

РОЛЬ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ФИЛОСОФСКИЙ КОНТЕКСТ 33

Сорокова М.Г., Леонова О.И.

НАУЧНАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ В ПАРАДИГМЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В МГППУ 44

Подушкина Т.Г., Гани С.В.

ОТ ОТРАСЛЕВОГО ОТБОРА К НАУЧНОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ: ТРЕХСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ ВЕРИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК 59

Рубцов В.В., Иванова Т.С., Краснопецева Т.Ф., Винокурова И.В.

КЛАСТЕРНЫЙ АНАЛИЗ КОНКУРСА ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ БЕСШОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ 71

Переверзева Д.С., Духанина О.С., Каширина О.Ю., Хаустов А.В.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС НАВЫКОВ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ВКЛЮЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ 88

Шариков С.В., Румянцев А.Г.

К ВОПРОСУ ОБ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫХ ОСНОВАХ ГОСПИТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ 106

Психология развития (возрастная)

Артемова Е.Э., Тишина Л.А., Комарова С.В., Филатова А.В.

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ 118

Слюсарева Е.С., Санькова А.А., Борозенец Д.В.

ГОТОВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПОЗИТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ — РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 131

Бабкина Н.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ 148

Кенни С., Рзянкина Е.

ИНКЛЮЗИЯ КАК МНОГОУРОВНЕВЫЙ ДОСТУП: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СЕЛЬСКИХ РАЙОНАХ ЮЖНОЙ АФРИКИ 162

Осьмук Л.А., Жданова И.В., Мельникова М.С.

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ: ПРОБЛЕМЫ И ПРАКТИКИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ 173

Мануйлова В.В., Гусейнова А.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 186

Краснопецева Т.Ф., Кудрявцев В.А., Кашитанова С.Н.

ПРЕДИКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ 201

Веричева О.Н., Ду Юйпэн, Цинь Лидун

ИНКЛЮЗИВНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ ШКОЛА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 220

Междисциплинарные исследования

Банцеровва О.Л., Тимошенко А.Д.

ПРОСТРАНСТВЕННО-СРЕДОВЫЕ УСЛОВИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ: НАРРАТИВНЫЙ ОБЗОР 238

Дискуссии и дискурсы

Ахутина Т.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫГОТСКИЙ: КОММЕНТАРИЙ К СТАТЬЕ "POSITIONING VYGOTSKY FOR INCLUSIVE EDUCATION: A PSYCHO-PHILOSOPHICAL CONTEXT" 249

Contents

Educational Psychology

Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Konokotin A.V. INCLUSIVE EDUCATION: FROM L.S. VYGOTSKY'S IDEAS TO CONTEMPORARY PRACTICES OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	6
Novaes D.G.P. VYGOTSKY'S LEGACY IN BRAZILIAN SPECIAL/INCLUSIVE EDUCATION AND THE (TRANS)FORMATION OF THE HUMAN THROUGH SCHOOLING: DRAMA, FREEDOM AND SINGULARITY	20
Kumar S. POSITIONING VYGOTSKY FOR INCLUSIVE EDUCATION: A PSYCHO-PHILOSOPHICAL CONTEXT	33
Sorokova M.G., Leonova O.I. SCIENTIFIC VERIFICATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAMS WITHIN THE EVIDENCE-BASED APPROACH PARADIGM: IMPLEMENTATION EXPERIENCE AT MSUPE	44
Podushkina T.G., Gani S.V. FROM SECTORAL SELECTION TO SCIENTIFIC EXPERTISE: A THREE-TIER MODEL FOR THE VERIFICATION OF SOCIAL PRACTICES	59
Rubtsov V.V., Ivanova T.S., Krasnopevtseva T.F., Vinokurova I.V. CLUSTER ANALYSIS OF THE COMPETITION OF INCLUSIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION FOR BUILDING A SEAMLESS EDUCATIONAL MODEL	71
Pereverzeva D.S., Dukhanina O.S., Kashirina O.Yu., Khaustov A.V. ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF COUNSELING IN BUILDING SKILLS FOR EDUCATIONAL INCLUSION IN CHILDREN WITH ASD	88
Sharikov S.V., Rumyantsev A.G. ON THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF HOSPITAL SCHOOLS AND THE MEDICO-SOCIAL FOUNDATIONS OF HOSPITAL PEDAGOGY	106

Developmental Psychology

Artemova E.E., Tishina L.A., Komarova S.V., Filatova A.V. THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN THE SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT	118
Slusareva E.S., Sankova A.A., Borozhenets D.V. STUDENTS' READINESS FOR POSITIVE INTERACTION IS A RESOURCE FOR THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	131
Babkina N.V. DEVELOPING CONSCIOUS SELF-REGULATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN SCHOOLCHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY IN INCLUSIVE EDUCATION	148
Kenny S., Rzyankina E. INCLUSION AS MULTI-LAYERED ACCESS: A CULTURAL-HISTORICAL ANALYSIS OF MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING IN RURAL SOUTH AFRICA	162
Osmuk L.A., Zhdanova I.V., Melnikova M.S. CAREER CHOICE READINESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES AND SEN: PROBLEMS AND PRACTICES	173
Manuilova V.V., Guseynova A.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES AND DISABILITIES IN INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION: A PILOT STUDY	186
Krasnopevtseva T.F., Kudryavtsev V.A., Kashtanova S.N. PREDICTORS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF INDIVIDUALS WITH DISABILITIES AND IMPAIRMENTS RECEIVING HIGHER EDUCATION	201
Vericheva O.N., Du Yupeng, Qin Lidong AN INCLUSIVE INTERNATIONAL SCHOOL AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL FORM THAT ENHANCES STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY WITHIN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	220

Interdisciplinary Researches

Bantserova O.L., Timoshenko A.D. SPATIAL AND ENVIRONMENTAL CONDITIONS OF ACADEMIC RESILIENCE OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN AN INCLUSIVE SCHOOL: A NARRATIVE REVIEW	238
--	-----

Discussions and Discourses

Akhutina T.V. INCLUSIVE EDUCATION AND VYGOTSKY: A COMMENTARY ON THE ARTICLE "POSITIONING VYGOTSKY FOR INCLUSIVE EDUCATION: A PSYCHO-PHILOSOPHICAL CONTEXT"	249
---	-----

Дорогие читатели!

Перед вами специальный номер журнала «Психологическая наука и образование», посвященный одной из самых значимых и динамично развивающихся тем современного образования — инклюзивному обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Название номера — «Инклюзивность образования на всех этапах: практики и подходы с доказанной эффективностью».

Раскрывая тему номера, важно подчеркнуть два взаимосвязанных акцента. Первый — инклюзивность на всех этапах: инклюзивное образование не сводится к отдельному уровню или локальной практике. Оно наполнено внутренней динамикой и носит процессуальный характер, требует времени и должно быть непрерывно. Второй аспект — доказанная эффективность. Инклюзивные образовательные и социальные практики не просто декларируют ценности равенства и доступности, их эффективность должна быть подтверждена с помощью научных процедур, верификации, оценки, экспертизы и анализа данных.

Ценность этого номера заключается в том, что он выходит к 130-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Научное наследие Льва Семеновича Выготского не только не утратило своей актуальности, но и продолжает служить фундаментом для теоретических поисков и практических решений в области инклюзии. Идеи о зоне ближайшего развития, социальной ситуации развития, единстве обучения и развития, компенсаторных возможностях человека и роли культурных средств в становлении психики сегодня помогают понять инклюзию не как адаптацию ребенка к существующей системе, а как преобразование самой системы образования, создание условий для полноценного участия каждого в образовательном процессе. Именно этот теоретический ресурс позволяет переходить от деклараций к практикам, которые могут быть проверены и воспроизведены. Именно этот вектор — от идей к практикам — объединяет материалы номера.

Открывают номер статьи, задающие теоретико-методологический каркас. Работа В.В. Рубцова, С.В. Алехиной и А.В. Конокотина представляет собой концептуальное осмысление идей Л.С. Выготского в проектировании и оценке современных инклюзивных практик. Международный контекст развивают статьи наших коллег из Бразилии (Новаш Гомес Перейра Даниэль) и Индии (Kumar Sandeep). Бразильский автор обращается к наследию Выготского в контексте специального и инклюзивного образования, рассматривая драму, свободу и сингулярность как ключевые категории становления человека через школьное обучение. Индийский исследователь предлагает психолого-философское обоснование позиционирования Выготского в инклюзивном образовании. Таким образом, номер с первых страниц демонстрирует глобальный диалог вокруг идей классика.

Блок статей о доказательном подходе открывает работа М.Г. Сороковой и О.И. Леоновой, которые представляют процедуру, регламент и кейсы научной верификации психолого-педагогических программ. Т.Г. Подушкина и С.В. Гани описывают трехступенчатую модель верификации социальных практик — от отраслевого отбора к научной экспертизе. В.В. Рубцов, Т.С. Иванова, Т.Ф. Краснопевцева и И.В. Винокурова с помощью кластерного анализа конкурса инклюзивных практик показывают, как строится бесшовная образовательная модель. Эти работы еще раз доказывают, что важнейшим условием развития психолого-педагогической практики является ее научная обоснованность.

Практико-ориентированные исследования представлены статьями о сопровождении детей с особыми образовательными потребностями. Группой авторов поднимается вопрос оценки результативности консультационного сопровождения детей с РАС для формирования у них навыков, необходимых для включения в образовательную среду. Авторы С.В. Шариков

и А.Г. Румянцев в своей статье поднимают важную тему инклюзивной среды госпитальных школ и медико-социальных основ госпитальной педагогики.

Раздел «Возрастная психология» объединяет работы, раскрывающие различные аспекты развития и социализации обучающихся с ОВЗ в инклюзивной среде: развитие коммуникативных навыков, необходимых для социализации детей, и личностных ресурсов обучающихся в обеспечении психологической безопасности образовательной среды, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности у школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии. Международный опыт представлен статьей Kenny S. и Ekaterina R. (ЮАР), в которой инклюзия рассматривается как многоуровневый доступ через культурно-исторический анализ преподавания математики в сельских районах Южной Африки.

Особое внимание в номере уделено профессиональному образованию и профориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ. Проблемы готовности старшеклассников с ОВЗ и инвалидностью к профессиональному выбору, вопросы психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном профессиональном образовании, процесс становления профессиональной направленности становятся предметами исследований, результаты которых опубликованы в этом разделе. О.Н. Веричева, Ду Юйпэн и Цинь Лидун делятся опытом инклюзивной международной зимней школы как стартап-подхода к проектированию образовательных инновационных практик.

Междисциплинарный ракурс задает статья А.Д. Тимошенко и О.Л. Банцеровой, посвященная пространственно-средовым условиям академической устойчивости обучающихся с нарушениями зрения в инклюзивной школе. Авторы предлагают нарративный обзор, соединяющий психологию, педагогику и средовой дизайн.

Завершает номер раздел «Дискуссии и дискурсы». Комментарий Т.В. Ахутиной к статье Kumar Sandeep «Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context» — это приглашение к продолжению научного диалога, к критическому осмыслению и уточнению позиций. Такой формат представляется особенно ценным, поскольку инклюзия — это не только технология, но и пространство постоянной рефлексии.

Редакция журнала благодарит всех авторов, рецензентов и коллег, принявших участие в подготовке этого номера. Мы надеемся, что представленные материалы будут полезны исследователям, педагогам, психологам, управленцам и всем, кто вовлечен в создание инклюзивной образовательной среды. Уверены, что идеи Выготского, обогащенные современными данными и практиками, помогут нам двигаться к подлинному равенству возможностей и уважению к человеческому достоинству.

Приятного чтения!

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Инклюзивное образование: от идей Л.С. Выготского к современным практикам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями

В.В. Рубцов^{1, 2}, С.В. Алехина¹, А.В. Конокотин¹ ✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

² Федерация психологов образования России, Москва, Российская Федерация

✉ konokotinav@mgppu.ru

Резюме

В данной статье в контексте идей культурно-исторической психологии (КИП) обсуждаются требования к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются примеры инклюзивных образовательных практик, реализующих содержание базовых понятий КИП — «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», «коллективная/совместная деятельность».

Ключевые слова: культурно-историческая психология, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная практика, особые образовательные потребности, сотрудничество, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, со-учительство, сверстнико-опосредованное обучение

Для цитирования: Рубцов, В.В., Алехина, С.В., Конокотин, А.В. (2026). Инклюзивное образование: от идей Л.С. Выготского к современным практикам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 6–19. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310501>

Inclusive education: From L.S. Vygotsky's ideas to contemporary practices of education and upbringing of children with special educational needs

V.V. Rubtsov^{1, 2}, S.V. Alekhina¹, A.V. Konokotin¹ ✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russian Federation

✉ konokotinav@mgppu.ru

Abstract

This article discusses, within the context of the ideas of cultural-historical psychology (CHP), the requirements for the education and upbringing of children with special educational needs in inclusive education. Examples of inclusive educational practices that implement the core concepts of CHP — “social situation of development”, “zone of proximal development”, and “collective/joint activity” — are considered.

Keywords: cultural-historical psychology, inclusive education, inclusive educational practice, special educational needs, cooperation, social situation of development, zone of proximal development, co-teaching, peer-mediated teaching

For citation: Rubtsov, V.V., Alekhina, S.V., Konokotin, A.V. (2026). Inclusive education: From L.S. Vygotsky's ideas to contemporary practices of education and upbringing of children with special educational needs. *Psychological Science and Education*, 31(1), 6–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310501>

Введение

Нельзя строить теорию или систему воспитания на одних добрых пожеланиях, как нельзя строить дом на песке.

Л.С. Выготский

В Российской Федерации процесс построения системы инклюзивного (включающего) образования осуществляется уже на протяжении 14 лет. Актуальной при этом является задача разработки, применения и оценки эффективных практик, методов и технологий, «способных обеспечить успешное обучение всех детей, включая детей с серьезными умственными и физическими недостатками и отклонениями» (Саламанская декларация..., 1994). Процессы инклюзии в образовании остаются в значительной степени фрагментарными, что обусловлено

отсутствием теоретико-методологической основы профессионального мышления специалистов, разрабатывающих инклюзивные образовательные практики.

Для того, чтобы педагогическая работа с детьми была системной и воспроизводимой, само понятие «инклюзивная образовательная практика», а также требования к ее построению должны быть осмыслены через призму фундаментального научного знания, определяющего основные закономерности и механизмы обучения и развития детей с особыми потребностями.

Инклюзивные образовательные практики в контексте культурно-исторической психологии

В культурно-исторической психологии принцип социальной обусловленности рассматривается как один из ключевых подхо-

дов к пониманию закономерностей обучения и развития. В наиболее общем виде он сформулирован Л.С. Выготским и определен как основной закон развития человека, согласно которому «всякая (психологическая — В.Р., С.А., А.К.) функция появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом; сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1996, с. 3). Следуя принципу социальной обусловленности, в одинаковой степени верному как для «нормативного», так и для «особенного» развития, можно указать по крайней мере на три положения, анализ которых позволяет глубже понять требования к организации практической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, а в итоге — создавать эффективные практики работы с ними.

1. *Положение об источнике трудностей «особенного ребенка», согласно которому «решительно все психологические особенности дефективного ребенка имеют в основе не биологическое, а социальное ядро»* (Выготский, 1983, с. 70).

Для Л.С. Выготского и культурно-исторической научной школы в целом понятие «дефект», как нарушение отправления естественной физиологической функции организма, будь то нарушение зрительного или слухового анализатора, двигательная (моторная) дисфункция или нарушение интеллектуальной функции (при умственной отсталости), в своем исходном пункте имеет биологическую основу. Однако сам по себе факт органической недостаточности не определяет еще путь *психологического (культурного)* развития личности такого ребенка. Л.С. Выготский подчеркивает, что «все наследственное и органическое должно быть еще истолковано психологически» (Выготский, 1983, с. 13), что «само действие дефекта всегда оказывается вторичным, не непосредственным, отраженным» (Выготский, 1983, с. 13).

«Выпадение» ребенка из социальной ситуации, из процессов коллективной дея-

тельности с другими, являющейся «источником и питательной средой развития высших психологических функций» (Выготский, 1983, с. 125), по мысли Выготского, является основной первопричиной возникновения тех вторичных «настроек», которые препятствуют целесообразному и полноценному функционированию такого ребенка в складывающихся социокультурных условиях, создают преграды для его «врастания в культуру». «Недоразвитие высших функций, — подчеркивал Выготский, — связано с культурным недоразвитием умственно отсталого ребенка, с выпадением его из культурного окружения, из «питания» среды. Из-за недостаточности он вовремя не испытал влияния окружающей среды, вследствие чего его отсталость накапливается, накапливаются отрицательные свойства, добавочные осложнения в виде социального недоразвития, педагогической запущенности. <...> В той обстановке, в которой он растет, он взял меньше, чем мог... и если ребенок был мало и бедно связан с детским коллективом, то здесь могут возникнуть вторичные осложнения» (Выготский, 1983, с. 129–130).

Таким образом, Л.С. Выготский утверждал, что последствия дефекта развиваются как бы по восходящей спирали: дефект, вызывая первичную физиологическую недостаточность, нарушает возможности ребенка быть полноценным участником совместной, коллективной деятельности с окружающими его взрослыми и другими детьми, вызывает сложности в освоении культурных способов поведения и действия. Это ведет к нарушению формирования высших форм психической деятельности, а в итоге приводит к большей его изоляции и отчуждению от социального окружения. «...Недостаток глаза или уха означает... прежде всего выпадение серьезнейших социальных функций, перерождение общественных связей...» (Выготский, 1983, с. 63).

С учетом этого положения Выготский формулирует следующие выводы об особенностях организации образовательного и воспитательного процессов детей с особыми

образовательными потребностями (ООП): во-первых, «воспитателю приходится иметь дело не столько с... биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями» (Выготский, 1983, с. 51); во-вторых, к любому ребенку с особенностями «с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному» (Выготский, 1983, с. 53). При таком понимании рассматриваемой проблемы и сами термины «особые образовательные потребности» и «ограниченные возможности здоровья», первоначально рассматривавшиеся в отечественном контексте в дисциплинарных рамках дефектологии, приобретают новое звучание. Так, «ограниченные возможности здоровья», как комплекс морфофункциональных особенностей строения организма, создают затрудняющие условия для процесса культурного развития ребенка. Преодоление этих затруднительных условий требует особого психологического или педагогического подхода, особых средств и инструментов воздействия, которые системно могут быть представлены через понятие «особые образовательные потребности», как комплекса условий, «необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок» с различными особенностями (Лубовский, 2013). При этом рефлексия инклюзивного процесса в российском образовании проясняет необходимость дальнейшего изучения понятия «особые образовательные потребности», что предполагает как разработку диагностических методик по определению структуры и специфики образовательных потребностей различных категорий обучающихся, так и поиск теоретических подходов, технологий и методов их психолого-педагогической и социальной поддержки (Самсонова, Шеманов, Алехина, Быстрова, 2025). Значимым также представляется преодоление жесткой связи понятий «ОВЗ» и «ООП». Потребности в особых условиях обучения и воспитания могут возникать

и по целому ряду причин, не связанных напрямую с морфофизиологическим строением организма, а быть следствием, как мы уже отмечали, специфики социальной ситуации развития ребенка.

В этой связи **первое требование** к проектированию и применению практик обучения и воспитания детей с ООП заключается в необходимости оценки и специального формирования целостной социальной ситуации их развития, в широком применении специальных способов и средств организации взаимодействий и взаимоотношений таких детей с окружающими их другими.

2. **Положение о механизме преодоления трудностей:** *если зачастую мы бессильны в преодолении физического дефекта, то «коллектив, как фактор доразвития высших психических функций... находится в наших руках»* (Выготский, 1983, с. 207).

Положение утверждает, что *специально организованная совместная деятельность, сотрудничество взрослого и детей, а также самих детей является необходимым условием преодоления трудностей, которые испытывают дети с различными особенностями при включении их в разнообразные типы социальной ситуации.*

Создавая новую теоретико-методологическую систему для обследования этого положения и опираясь на развитие высших психологических функций, Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что формирование основных структур сознания человека происходит в условиях сотрудничества (взаимодействия) «одного и другого». В его концепции «...всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» (Выготский, 1996, с. 2).

Г.А. Цукерман разворачивает эту позицию, отмечая, что «социальные отношения, взаимодействия — это не пространство или даже условие развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь МЕЖДУ людьми, не принадлежа нико-

му из них. Интерпсихическое не появляется в отношениях, а является этим отношением» (Цукерман, 2006). Отсюда следует, что именно специально организованные взаимодействия ребенка и взрослого, детей между собой, создающие условия развития детской инициативы, самостоятельного действия, определяют границы зоны ближайшего развития (ЗБР), обеспечивают встречу «разных опытов, разных способов осмысления этого опыта, разных видов опосредствования, отчуждающего предметное содержание опыта от его переживания» (Цукерман, 2006). «Тот опыт, — продолжают эту мысль А.Д. Майданский и В.В. Рубцов, — который ребенок приобретает, действуя в ЗБР совместно с другим, может стать его собственным достоянием; тем самым осуществляются «шаги в развитии», происходит вращивание «приемов поведения» и высших психологических функций» (Майданский, Рубцов, 2025).

Важной характеристикой *нового* опыта, который становится *индивидуальным достоянием* ребенка, является то, что он уже не сводится «к сумме предыдущих опытов всех участников (взаимодействий — В.Р., С.А., А.К.), всего того, что они знали, понимали, переживали ДО взаимодействия» (Цукерман, 2006). Это означает, что линейная модель ЗБР как движение из точки А в точку Б представляется на сегодняшний день неверной. В противоположность этому выдвигается положение о многомерной (многовекторной) модели, согласно которой ЗБР определяется как «пространство потенциальных возможностей развития», границы которого определяются характером, содержанием и разнообразием способов взаимодействия ребенка и взрослого, детей между собой в различных видах совместной деятельности (Зарецкий, 2025). При таком понимании механизма возникновения и проектирования ЗБР формула обучения и воспитания приобретает принципиально новый вид: «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» (Выготский, 1926, с. 59).

Результаты исследований последних лет, описанные в работах В.В. Рубцова, В.К. Зарецкого, А.Г. Крицкого, А.В. Конокотина, О.Б. Константиновой, О.В. Рубцовой, И.М. Улановской и др., конкретизируют проблему организации совместной учебной деятельности. Ими описан, в частности, тот факт, что со-действие и сотрудничество разворачиваются в особых формах детско-взрослых общностей, удерживающих общее для участников функционально-смысловое понимание значений и способствующее их поиску и освоению новых способов действия, направленных на совместное преодоление тех ограничений, с которыми сталкиваются включенные в совместную работу субъекты (Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022; Крицкий, Щербинин, 2006; Конокотин и др., 2025; Константинова, 2026).

Еще раз напомним, что Выготский связывал проблему развития «особого» ребенка с процессами компенсации: «линия дефект-компенсация и есть лейтлиния развития ребенка с дефектом какого-либо органа или функции» (Выготский, 1983, с. 12). Он ввел понятие «компенсаторного фонда» (которое, надо сказать, до сих пор остается не вполне теоретически и практически проработанным), с психофизиологической точки зрения представляющего «богатство и разнообразие функций», сохранных у такого ребенка, те «пуды здоровья», которые «заложены в каждом детском организме, каким бы дефектом он ни страдал» (Выготский, 1983, с. 67), но, несомненно, различаются по своему «объему» в зависимости от конкретных внутренних условий. Установление имеющихся у такого ребенка сохранных функций дает нам богатую информацию о его наличных ресурсах, *актуальных* возможностях в плане приспособления к окружающей (в том числе социальной) среде, т.е. о его *зоне актуального развития*. Тем не менее одна лишь констатация объема «внутреннего компенсаторного фонда» еще не исчерпывает потенциала развития «особого» ребенка. Первостепенное значение в этом отношении приобретает то, что мы могли бы сегодня назвать «социальным компенсаторным фондом», который

определяется богатством (разнообразием) и содержанием социальных связей ребенка, возникающих в процессе сотрудничества в совместной деятельности. «Мы видим, — отмечал Выготский, — что фондом компенсации в огромной мере является социально-коллективная жизнь ребенка, коллективность его поведения, в которых он находит материал для построения внутренних функций, возникающих в процессе компенсаторного развития» (Выготский, 1983, с. 121). Именно от «социального компенсаторного фонда» зависит, будет или не будет в полной мере реализован его внутренний потенциал, сможет он использовать свои внутренние ресурсы и резервы или они так и останутся не замеченными, и именно поэтому «социальный компенсаторный фонд» определяет возможности зоны ближайшего развития ребенка.

След за Выготским еще раз подчеркнем, что «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать таких детей в особые замкнутые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» (Выготский, 1926, с. 293). Делая это, замыкая таких детей в однородные коллективы, «мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими... усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» (Выготский, 1983, с. 209). Только коллективная (совместная) деятельность детей с различными особенностями, учитывающая многообразие форм и возможностей развития каждого ребенка, может создавать *потребность* в преодолении тех ограничений, которые возникают у него как в плане участия в разнообразных формах взаимодействия, так и в общественной жизни в целом.

Таким образом, **второе требование** к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями в рамках данного положения состоит в том, что психолого-педагогическая работа с детьми с

особыми потребностями должна строиться, во-первых, с учетом зоны актуального развития, т.е. с учетом выявляемых у каждого ребенка ресурсов, представляющих собой его внутренний компенсаторный фонд, во-вторых, с учетом зоны ближайшего развития, конструируемой как специально организованные взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками (другими детьми). Такие взаимодействия актуализируют потребности в преодолении ограничений в плане коммуникации и построения новых форм сотрудничества.

3. Положение о системном характере процессов развития: «личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особых тенденций» (Выготский, 1983, с. 15).

Анализ подхода Л.С. Выготского к проблеме обучения и воспитания детей с особыми потребностями показывает, что степень «особенностей» ребенка с «дефектом» вовсе не определяется фактом органической недостаточности. Во-первых, она определяется качественным своеобразием социальной ситуации развития, т.е. специфическим отношением между ребенком с особенностями и окружающей его социальной средой, которое формируется в том числе через ожидания и представления, возникающие в обществе по отношению к таким детям. Во-вторых, оно зависит от богатства (разнообразия) видов деятельности и форм складывающихся общностей, участниками которых эти дети являются. При этом отдельные, «частные функции могут представлять отклонение от нормы и все же личность и организм (такого ребенка — В.П., С.А., А.К.) в целом могут принадлежать к совершенно нормальному типу» (Выготский, 1983, с. 15). Именно «от исходов социальной компенсации, т.е. конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности» (Выготский, 1983, с. 15).

Яркий пример этого положения приводит А.Н. Леонтьев: «Представим себе... следующий случай: у ребенка врожденный вывих

тазобедренного сустава, обрекающий его на хромоту. ... Подумать только, сверстники гоняют во дворе мяч, а хромающий мальчик — в сторонке; потом, когда он становится постарше и приходит время танцев, ему не остается ничего другого, как “подпирать стенку”» (Леонтьев, 1975, с. 92). Однако невозможно предсказать, продолжает Леонтьев, как в сложившихся условиях будет происходить процесс развития личности ребенка, «невозможно именно потому, что даже столь грубая исключительность индивида однозначно не определяет формирования его как личности. Сама по себе она не способна породить, скажем, комплекса неполноценности, замкнутости или, напротив, доброжелательной внимательности к людям и вообще никаких собственно психологических особенностей человека как личности» (Леонтьев, 1975, с. 92).

Само понятие «нормы», с этой точки зрения, приобретает совершенно иное значение и требует переосмысления, поскольку «единственным критерием здоровья или болезни является целесообразное или нецелесообразное функционирование целого организма, а отдельные ненормальности оцениваются лишь постольку, поскольку нормально компенсируются или не компенсируются через другие функции организма» (Выготский, 1983, с. 15). Норма не есть нечто заданное извне по отношению ко всей человеческой популяции в целом. Норма столь же индивидуальна, сколь и социальна в том отношении, что она представляет собой динамическое соответствие возможностей каждого конкретного субъекта быть полноценным участником различных видов деятельности и социальных общностей. Такой разворот позволяет еще раз констатировать, что *любой* ребенок с особенностями «не состоит из одних дыр и дефектов, его организм как целое перестраивается. Личность как целое выравнивается, компенсируется процессами развития ребенка» (Выготский, 1983, с. 118). Это положение в полной мере соответствует представлениям о сложном системном характере строения сознания, единстве его когнитивных, эмоционально-волевых,

мотивационных и других компонентов, берущих свое начало в социальном опыте. В этом отношении одни — «слабые» — функции могут в частичной или даже полной мере компенсироваться другими. Например, «слабость памяти... выравнивается через выработку понимания... слабость воли и недостаточность инициативы компенсируется внушаемостью и тенденцией к подражанию, и т.д. Функции личности не монополизированы таким образом, что при ненормально слабом развитии одного какого-либо свойства непременно и при всех обстоятельствах страдает выполняемая им задача; благодаря органическому единству личности другая способность принимает на себя ее выполнение» (Выготский, 1983, с. 9–10). При этом механизмы компенсации в качестве своего источника имеют социальную среду, в которой развивается ребенок, а в качестве основного механизма — многообразные способы социальных взаимодействий и форм сотрудничества.

Таким образом, педагогический подход к ребенку с особенностями должен базироваться на том простом и, кажется, уже очевидном положении, что «ребенок есть прежде всего ребенок, а во вторую линию уже ребенок особенный» (Выготский, 1983, с. 52). И воспитывать мы должны, следовательно, именно ребенка как целостную личность, в которой заложен потенциал быть полноценным участником широкого круга социальных отношений. Одно дело воспитывать ребенка, ориентируясь на комплекс его «недостатков», и совершенно другое — воспитывать его, ориентируясь на имеющееся у него здоровье.

Отсюда вытекает **третье требование** к образовательным практикам, обеспечивающим решение задач инклюзии: *поиск обходных путей развития на основе индивидуально-дифференцированного подхода к организации развернутых форм совместной деятельности с учетом особенностей каждого ребенка*. Каждая инклюзивная образовательная практика должна быть ориентирована не на «функциональный подход», целью которого выступает выравнивание отдельных, частных функций, страдающих у кон-

кретного ребенка, а на «системный подход», в основе которого лежит представление о многовекторной модели развития личности. Задачей этого подхода является актуализация потенциальных возможностей ребенка через конструирование зоны ближайшего развития с целью его всестороннего развития, обеспечивающего перспективы для полноценного участия в общественной жизни.

Обсуждение инклюзивных образовательных практик, конструирующих зону ближайшего развития

1. «Практика со-учительства» (Co-teaching models)

Для того, чтобы любой ученик был включен в образовательный процесс с учетом его индивидуальных особенностей, необходимы изменения способов организации образовательного процесса и образовательной среды в целом. Это предполагает, в первую очередь, смену ролей учителя, дефектолога, тьютора, педагога-психолога и других специалистов, включенных в образовательный и воспитательный процесс, задачей которых является создание целостной и единой команды, нацеленной на нахождение сильных сторон каждого ребенка и адаптацию средств и способов обучения под их индивидуальные потребности.

Данную задачу призвана решать практика со-учительства, или бинарного урока, как ее чаще называют в российских школах. Эта практика представляет собой специально организованное и целенаправленное взаимодействие учителя, непосредственно осуществляющего педагогическую деятельность в классе, и специалистов, осуществляющих сопровождение образовательного воспитательного процесса в части обеспечения условий и создания механизмов включения в него детей с особыми образовательными потребностями (учителей-дефектологов, логопедов, сурдо- и тифлопедагогов, педагогов-психологов). Учитель вместе с указанными специалистами осуществляет совместное предварительное планирование уроков

с целью заложить индивидуальный подход в структуру занятия, а также подготовку дидактических и методических материалов с целью создания базы инструментов, позволяющих дифференцировать и адаптировать работу под потребности каждого ребенка. Учитель и специалисты совместно продумывают формы проведения занятий, согласовывают критерии оценки, распределяют роли, реализуемые ими в процессе проведения урока. Все вместе это позволяет проектировать урок не как ограниченный во времени процесс передачи знаний от учителя к ученикам, центрированный на внешней по отношению к самим детям программе, а как основную организационную единицу образовательного (и инклюзивного) процесса, в центре которого стоит Ученик с многообразием его особенностей и потребностей, а следовательно, подойти к построению инклюзивного процесса в образовательной организации комплексно и осмысленно.

Опыт применения данной практики (Cook, Friend, 1995; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams, 2000; Murawski, Dieker, 2004) подтверждает, что совместное проектирование урока позволяет гибко подходить к выбору учебных материалов и методов преподавания, учитывать индивидуальные особенности учеников и разнообразие форм организации обучения (Strogilos et al., 2023). В качестве одной из значимых выгод реализации данной практики рассматривается взаимообучение педагогов, позволяющее широко внедрять инновационные и доказавшие свою эффективность образовательные методы и технологии (Strogilos et al., 2023).

Экспериментальные данные показывают, что в условиях применения «со-учительства» учащиеся активно вовлекаются в учебный процесс благодаря смене форм сотрудничества (работа в малых группах, коллективное обсуждение, консультирование, обратная связь и совместное выполнение заданий), разноуровневой поддержке, учету индивидуальных возможностей учеников, личностных качеств и особенностей каждого ребенка. Учащиеся с особыми потребностями полу-

чают возможность активно взаимодействовать со своими сверстниками, что помогает развивать их академические (Vembye, Weiss, Hamilton, 2024; King-Sears, Stefanidis, Berkeley, Strogilos, 2021) и социальные навыки (Sun, Anyanwu, Liu, Arifani, 2025). Все учащиеся имеют возможность регулировать форму своей учебной активности исходя из собственных возможностей и предпочтений, что способствует повышению мотивации и удовлетворенности учебным процессом.

Таким образом, практика «со-учительства» в полной мере соответствует требованиям к инклюзивным образовательным практикам, основанным на положениях КИП. Образовательная ситуация, основанная на ней, строится как разнообразие форм сотрудничества взрослых и ребенка, ребенка со сверстниками, которое обеспечивается разнообразием, с одной стороны, и объединением, с другой, различных профессиональных задач для педагогов и специалистов, включенных в учебную ситуацию. Учитель удерживает в фокусе своих задач академические результаты образования, а специалист сопровождения, участвующий в работе с детьми, оказывает адресную поддержку нуждающемуся ученику через построение различных форм его взаимодействия с учителем и другими детьми, учитывая при этом широту потенциальных возможностей и потребностей всех детей в классе, что, в свою очередь, обеспечивает конструирование их зоны ближайшего развития. В таких условиях ребенок с особыми образовательными потребностями больше не находится «на периферии» разворачивающихся в классе процессов, а становится их непосредственным активным участником, что способствует изменению его социальной позиции и социальной ситуации в целом.

2. Практика сверстнико-опосредованного обучения

Разные формы сверстнико-опосредованных вмешательств используются в педагогике сравнительно давно. В работах Дэвида Митчела данная практика определяется как

«взаимное обучение сверстников» по следующей модели: один учащийся (обучающий) учит другого (обучаемого) под руководством учителя (Митчел, 2011). В различных руководствах данная практика также обозначается как стратегии обучения с помощью сверстников (peer-assisted learning strategies, PALS), взаимная поддержка (peer support) и имеет различные формы реализации в зависимости от уровня развития, способностей и потребностей всех учащихся: межвозрастное обучение (cross-age peer tutoring), взаимное обучение в классе (class-wide peer tutoring), взаимное обучение «равных» (same-ability peer tutoring), взаимное обучение разноуровневых обучающихся (cross-ability peer tutoring), сверстниковое наставничество с переменными ролями (reverse-role tutoring) и т.д. Содержание (предметная область) и форма реализации практики определяются учителем исходя из понимания индивидуальных потребностей обучающихся.

В условиях применения практики сверстнико-опосредованного обучения учащиеся становятся активными участниками учебного процесса благодаря вовлечению в различные формы учебных взаимодействий. Педагог при этом выступает в роли организатора и координатора в процессе совместной деятельности учащихся. Одним из ключевых аспектов, определяющих активное вовлечение всех участников в процессы взаимодействия, является обмен ролями: «наставник» (tutor) становится «наставляемым» (tutee) и наоборот, что позволяет максимально задействовать потенциал и сильные стороны всех учащихся. Кроме того, обмен ролями позволяет всем участникам осваивать целый спектр метапредметных компетенций и снижает зависимость «наставляемого» от конкретного «наставника».

В рамках практики предусмотрены различные формы поддержки участников. Например, для «наставников» предусмотрены специализированные подготовительные образовательные программы. Помимо этого, предполагаются регулярные тренинги и супервизорные сессии для «наставников», нацеленные на

компетентную поддержку участников в процессе реализации практики со стороны педагога-наставника. «Наставляемые» участники также получают поддержку как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов.

Результаты многочисленных исследований показали, что реализация данной практики демонстрирует свою эффективность как в отношении «наставляемых», так и в отношении «наставников». У «наставляемых» происходит повышение самооценки, учебной мотивации, они преодолевают различные ограничения, связанные с поведенческими и эмоциональными нарушениями, трудностями в социальных взаимодействиях и общении. Так, например, внедрение данной практики способствует повышению академических и социальных навыков учащихся с интеллектуальными нарушениями, РАС, а также множественными нарушениями развития, у них отмечается (Travers, Carter, 2022). У «наставников» развиваются лидерские и коммуникативные навыки, навыки принятия решений, академические знания и способности к самопрезентации (Topping et al., 2011; Manubey, Batlolona, Leasa, 2021; Georgios et al., 1997; Breadmore et al., 2026). Кроме того, продемонстрировано, что различные модели практики повышают вовлеченность учащихся с особыми потребностями в образовательный процесс и социальные взаимодействия (в том числе вне школы) с нормативно развивающимися учащимися (Bowman-Perrott, Gilson, Boon, Ingles, 2023; Van Ryzin et al., 2024). Они становятся активными субъектами широкого круга социальных отношений.

Сходные данные о влиянии учебных взаимодействий в условиях совместной учебной деятельности на развитие детей описаны в работах В.В. Рубцова. Им доказана связь способов организации совместной деятельности с развитием коммуникативно-рефлексивных процессов, определяющих особенности конструирования зоны ближайшего развития и поиска средств преодоления имеющихся ограничений (Рубцов, 1987).

В российских публикациях описан адаптированный вариант такого типа практики,

известный как сверстнико-опосредованное вмешательство при аутизме (СОВА), который позволяет эффективно формировать у детей с РАС коммуникативные навыки, а также навыки самостоятельности, контроля и следования алгоритму (Преснякова, Мень, 2025).

Сверстнико-опосредованное вмешательство, или взаимное обучение, является эмпирическим воплощением основных положений КИП и основанных на них требований к построению образовательных практик, поскольку в нем в полной мере реализована идея о зоне ближайшего развития, согласно которой границы потенциальных возможностей каждого ребенка задаются через специально организованные взаимодействия ребенка и взрослого, детей между собой. Кроме того, данная практика, создавая особую коммуникативно-ориентированную образовательную среду, позволяет ребенку с особенностями развития быть участником различных по содержанию и формам детско-взрослых общностей, получая личный опыт сотрудничества и поддерживающих взаимоотношений.

Как указывалось ранее, ограничения возникают в самой ситуации совместной деятельности в равной степени для всех ее участников и преодолеваются за счет построения динамичных и различных по содержанию и форме взаимодействий, обеспечивающих разнообразие совместных способов действия. С этой точки зрения взаимное обучение становится именно той практикой, которая запускает процесс включения в совместную деятельность детей с разными возможностями и способностями.

Заключение

Согласно положениям культурно-исторической психологии, ребенок с отдельными недостатками не имеет индивидуальных ограничений в рамках собственной жизнедеятельности. Эти ограничения возникают как особый «социальный продукт», как внутренняя характеристика самой социальной ситуации. Отсюда следует, что «нормативно» развивающийся ребенок в не меньшей степени ограничен в возможности взаимо-

действовать с ребенком с «особенностями» и также нуждается в специальных средствах коммуникации и организации совместной деятельности с ним.

При дальнейшем анализе проблемы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в контексте идей культурно-исторической психологии и разработки эффективных инклюзивных практик важными представляются два обстоятельства:

- *Во-первых*, инклюзивная образовательная практика может быть охарактеризована как деятельностная единица инклюзивного образовательного процесса, представляет собой совокупность взаимосвязанных процедур и способов профессионального воздействия, направленных на активное включение всех участников в качестве субъектов совместной деятельности, способных к широкому взаимодействию и сотрудничеству друг с другом.

- *Во-вторых*, современная дискуссия о соотношении коррекционных и инклюзивных

практик нередко сводится к ошибочному противопоставлению: «либо специальная школа, либо общий класс». Инклюзивные образовательные практики не являются технологиями, альтернативными методам, приемам и технологиям специального (коррекционного) образования и не являются их «антагонистами». Наоборот, в своей исходной основе такие практики указывают на «функциональное единство» систем общего и специального обучения и воспитания и ориентированы на одну цель — формирование у детей с особыми образовательными потребностями средств и способов организации совместной деятельности с другими, а в итоге — освоение способностей к организации собственной жизнедеятельности.

В дальнейшем планируется проведение серии эмпирических исследований, направленных на оценку эффективности описываемых практик с использованием требований и критериев, предложенных в настоящей статье.

Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (1926). *Педагогическая психология: Краткий курс*. М.: Работник просвещения. <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=386927>.
Vygotsky, L.S. (1926). *Pedagogical psychology: A short course*. M.: Rabotnik Prosveshcheniya. <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=386927>. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т. Том 5. Основы дефектологии*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected works: In 6 vols. Vol. 5. Fundamentals of defectology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (1996). История развития высших психических функций. *Психологическая наука и образование*, 1(2), 5–8. https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Vygotsky
Vygotsky, L.S. (1996). History of the development of higher mental functions. *Psychological Science and Education*, 1(2), 5–8. (In Russ.). https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/1996_n2/Vygotsky
4. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-*

- историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
- Zaretsky, V.K. (2024). Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
5. Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
 6. Константинова, О.Б. (2026). Роль видеофрагментов деятельности в совместном решении подростками экспериментально-исследовательских задач. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 62–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220107>
Konstantinova, O.B. (2026). The role of video fragments of activity in collaborative solving of

- experimental-research tasks by adolescents. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 62–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220107>
7. Крицкий, А.Г., Щербинин, М.Ю. (2006). Компьютерные коммуникации в совместной учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*, 11(2), 93–104. https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n2/Kritskij
 Kritsky, A.G., Scherbinin, M.Y. (2006). Computer-mediated communications in joint learning activity. *Psychological Science and Education*, 11(2), 93–104. (In Russ.). https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2006_n2/Kritskij
 8. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
 Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat.
 9. Лубовский, В.И. (2013). Особые образовательные потребности. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 5(5), Статья 7. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy
 Lubovsky, V.I. (2013). Special educational needs. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 5(5), 61–66. (In Russ.). https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy
 10. Майданский, А.Д., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
 Maidansky, A.D., Rubtsov, V.V. (2025). On the system of categories of the Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
 11. Митчелл, Д. (2011). *Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги*. Пер. с англ. М.: РООИ «Перспектива».
 Mitchell, D. (2011). *Effective pedagogical technologies for special and inclusive education: Chapters from the book*. Trans. from Engl. Moscow: ROOI "Perspektiva".
 12. Преснякова, Ю.В., Мень, Е.Е. (2025). Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: методология формирования социально-коммуникативных групп. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 44–52. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230305>
 Presnyakova, Yu.V., Men, E.E. (2025). Peer-Mediated Interventions in Autism: Methodology for Developing Social-Communication Groups. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 44–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230305>
 13. Рубцов, В.В. (1987). Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика.
 14. Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
 Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years. *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
 15. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. *Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество* (7–10 июня 1994 г.). Саламанка. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
 Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* (June 7–10, 1994). Salamanca. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
 16. Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21–38. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
 Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
 17. Цукерман, Г.А. (2006). Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*, 2(4), 61–73. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n4/Tsukerman
 Zuckerman, G.A. (2006). Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development. *Cultural-Historical Psychology*, 2(4), 61–73. (In Russ.). https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2006_n4/Tsukerman
 18. Bowman-Perrott, L., Gilson, C., Boon, R.T., Ingles, K.E. (2023). Peer-mediated interventions for students with intellectual and developmental

- disabilities: A systematic review of reviews of social and behavioral outcomes. *Developmental Neurorehabilitation*, 26(2), 134–154. <https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2169878>
19. Breadmore, H.L., Morris, S.P., Gellen, S., Lewin, C., Vardy, E.J., Ainsworth, S., Wicker, K. (2026). Peer Assisted Learning Strategies (PALS-UK) Increases Reading Attainment: A Large-Scale Randomized Controlled Trial. *Scientific Studies of Reading*, 30(2), 112–135.
 20. Cook, L., Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
 21. Georgios, D.S., Utley, C., Greenwood, C.R., Delquadri, J., Dawson, H., Palmer P., Reddy, S. (1997). Classwide Peer Tutoring_Effects on the Spelling Performance and Social Interactions of Students with Mild Disabilities and Their Typical Peers in an Integrated Instructional Setting. *Journal of Behavioral Education*, 7, 435–462.
 22. Manubey, J., Batlolona, J.R., Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach. *Journal of Education and Learning*, 15(2), 303–311.
 23. Murawski, W.W., Dieker, L.A. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 52–58.
 24. Strogilos, V., King-Sears, M.E., Tragoulia, E., Voulagka, A., Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>
 25. Sun, Z., Anyanwu, C.C., Liu, Y., Arifani, Y. (2025). Coteaching in K-12 second/foreign language classrooms: A systematic review of empirical effects and collaborative spaces. *Language Teaching Research*, 29(4), 512–538.
 26. Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45(1), 3–9.
 27. Travers, H.E., Carter, E.W. (2022). A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(1), 40–57. <https://doi.org/10.1177/0741932521989414>
 28. Van Ryzin, M.J. et al. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 117(6). <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494>
 29. Vembye, M.H., Weiss, F., Hamilton Bhat, B. (2024). The Effects of Co-Teaching and Related Collaborative Models of Instruction on Student Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376–422. <https://doi.org/10.3102/00346543231186588>
 30. Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Информация об авторах

Виталий Владимирович Рубцов, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, президент, глава Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); президент Федерации психологов образования России, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovrvv@mgppu.ru

Светлана Владимировна Алехина, кандидат психологических наук, доцент, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Андрей Владимирович Конокотин, кандидат психологических наук, доцент Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President, Head of the International UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education; President, Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovrvv@mgppu.ru

Svetlana V. Alekhina, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chief, Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.com

Andrey V. Konokotin, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, International UNESCO Department "Cultural-Historical Psychology of Childhood", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinov@mgppu.ru

Вклад авторов

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 19.07.2026

Поступила после рецензирования 24.09.2026

Принята к публикации 10.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.19

Revised 2026.09.24

Accepted 2026.10.10

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Vygotsky's legacy in Brazilian inclusive education: (Trans)formation and singularity

D.G.P. Novaes ✉

University of San Francisco, Itatiba — São Paulo, Brasil

✉ msdanielnovaes13@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The study investigates the contributions of Lev Vygotsky's cultural-historical theory to Brazilian special/inclusive education, particularly regarding the constitution of the subject with autism in school contexts. The theoretical framework is grounded in the concepts of drama, freedom and singularity, understanding the schooling process as a privileged pathway of human (trans)formation. **Objective.** To analyse how pedagogical knowledge impacts the constitution of the child with autism, based on the notion of constitutive singularity. **Hypothesis.** The schooling process anchored in critical-emancipatory pedagogical knowledge operates as a promoter of the subject's humanisation, in opposition to traditional clinical approaches that reduce the subject to diagnosis and to ableist perspectives that position them in a state of devaluation. **Methods and materials.** The research, adopting a cultural-historical approach, was configured as intervention-research with an eight-year-old student with autism, enrolled in the second year of primary education. Video recordings, audio recordings, photographs, field diaries and interviews with the teacher, the child and his mother were utilised. Data were analysed through the microgenetic approach. **Results.** The analysis of two paradigmatic episodes of story retelling through illustration and physical education class evidences that the child, upon inserting personal elements into school tasks, manifests his will and singularises himself, expressing the drama of the social personality as a struggle for existence. **Conclusions.** Understanding singularity as a dialectical, historical, cultural and dramatic process allows us to overcome pathologising views and to recognise that disability is not a destiny, but a condition that, in relations with others and with culture, can be transformed into potentiality.

Keywords: Vygotsky, special/inclusive education, autism, drama, singularity, defectology

Funding. This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel — Brasil (CAPES) — Code 001. Project number: CAAE: 76209123.0.0000.5514.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in University of San Francisco.

Supplemental data. Datasets available from <https://www.usf.edu.br/galeria/get-image/427/8885821332712951.pdf>

For citation: Novaes, D.G.P. (2026). Vygotsky's Legacy in Brazilian special/inclusive education and the (Trans)formation of the Human through Schooling: Drama, Freedom and Singularity. *Psychological Science and Education*, 31(5), 20–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310502>

Наследие Л.С. Выготского в инклюзивном образовании Бразилии: (транс)формация и психологическая уникальность

Д.Г.П. Новаш ✉

Университет Сан-Франциско, Итайба, штат Сан-Паулу, Бразилия

✉ msdanielnovaes13@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. В исследовании рассматривается, как культурно-историческая теория Л. С. Выготского помогает развитию специального и инклюзивного образования в Бразилии. Особое внимание уделяется тому, как ребенок с аутизмом становится субъектом школьной жизни. Теоретическую основу работы составляют понятия драмы, свободы и уникальности. Школьное обучение рассматривается как особый путь, на котором человек формируется и преобразуется. **Цель.** Цель исследования — понять, как педагогические знания и подходы учителя влияют на развитие ребенка с аутизмом (прим. перевод.: при этом автор опирается на идею, что каждый ребенок уникален, и эта уникальность не просто “прилагается” к нему, а является основой, на которой строится его становление как человека). **Гипотеза.** Школьное обучение, построенное на критически-эмансипаторном педагогическом знании (прим. перевод.: то есть на знании, которое помогает ребенку осознать себя, критически относиться к окружающему миру и действовать самостоятельно, а не просто подчиняться правилам), помогает ребенку развиваться как человеку. Этому противостоят традиционные клинические подходы, которые сводят ребенка к диагнозу, и эйблистские взгляды (прим. перевод.: то есть взгляды, при которых человек с инвалидностью или особенностями развития считается «хуже», «неполноценным» и поэтому обесценивается), обесценивающие его. **Методы и материалы.** Исследование проводилось в рамках культурно-исторического подхода и было организовано как интервенционное. В нем участвовал восьмилетний мальчик с аутизмом, ученик второго класса начальной школы. Для сбора данных использовались видеозаписи, аудиозаписи, фотографии, дневники и интервью с учителем, самим ребенком и его матерью. Анализ данных проводился с помощью микрогенетического подхода. **Результаты.** Анализ двух показательных эпизодов — пересказа истории через рисунок и урока физкультуры — показывает: когда ребенок привносит в школьные задания что-то свое, он проявляет свою волю и обретает уникальность. Тем самым он выражает драму социальной личности — борьбу за то, чтобы существовать. **Выводы.** Понимание уникальности как диалектического, исторического, культурного и драматического процесса позволяет преодолеть патологизирующие взгляды и признать, что инвалидность не является приговором. При освоении культуры и во время общения с другими людьми инвалидность может стать источником развития.

Ключевые слова: Выготский, специальное/инклюзивное образование, аутизм, драма, уникальность, дефектология

Финансирование. Данное исследование было частично финансировано Агентством по совершенствованию кадров высшего образования — Бразилия (CAPES) — код 001. Номер проекта: CAAE: 76209123.0.0000.5514.

Благодарности. Авторы выражают признательность Университету Сан-Франциско за содействие.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по ссылке: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/8885821332712951.pdf>

Для цитирования: Новаш, Д.Г.П. (2026). Наследие Л.С. Выготского в инклюзивном образовании Бразилии: (транс)формация и психологическая уникальность. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 20–32. <https://doi.org/10.17759/chp.2026310502>

Introduction

The present study emerges from a doctoral investigation (Novaes, 2022) conducted with Miguel (a pseudonym), an eight-year-old child with a clinical diagnosis of autism, enrolled in the second year of primary education at a school in the interior of the state of São Paulo. Grounded in the theoretical-methodological assumptions of the cultural-historical approach, this empirical work is guided by the principles of intervention-research — understood as a practice constructed with the other, and not about the other. Such methodological orientation, central to our investigative stance, reflects a fundamental ethical commitment: the production of knowledge in the field of special education must proceed from dialogue, reciprocity and the recognition of the research participant as a subject of their own development, and not merely as an object of clinical or pedagogical scrutiny (Novaes, de Freitas, 2021).

The conceptual architecture of this study is animated by a triad of categories — drama, freedom and singularity — which, although not explicitly systematised as such in Vygotsky's work, emerge organically from his dialectical, historical and cultural understanding of human development. The notion of drama (Novaes, 2025), in particular, finds its genealogical roots in Vygotsky's profound engagement with the literary imagination of Fyodor Dostoevsky and in his understanding of conflict as the engine of developmental transformation.

The choice of the Vygotsky' framework for the analysis of issues pertinent to special/inclusive education is by no means fortuitous. Vygotsky dedicated a significant portion of his scientific production to the field known as defectology — a domain of knowledge that, lamentably, remained on the margins of educational debates

for decades, both in the Soviet and Western contexts. The resurgence of interest in his writings on the subject over the last two decades has revealed the potency of his formulations for understanding the development of children with disabilities, particularly with regard to the emphasis on qualitative aspects of development, the centrality of social relations and the critique of approaches that treat diagnosis as destiny (Lubovsky, 2024; Rzyankina, et al., 2026).

For Vygotsky, disability cannot be reduced to an organic condition, but must be understood as a “social position” — that is, as a relation between the subject and their social environment, mediated by culture and history. This perspective, radically innovative for its time, implies that the “defect” is not an intrinsic characteristic of the subject, but a relational phenomenon, which can only be understood in the context of social interactions. As Vygotsky argues, the child with disabilities is not “less developed” than others, but develops differently, through alternative pathways, which must be understood and potentiated by education (Vygotsky, 1997). This perspective, however, should not be confused with an optimistic or romantic view of disability, as if supercompensation were an automatic or guaranteed process. On the contrary, Vygotsky emphasises that compensation is only possible to the extent that the child has access to adequate cultural mediations, particularly language and school education (Vygotsky, 1997). Without such mediations, the primary defect tends to generate increasingly serious secondary defects, in a downward spiral process that can culminate in exclusion and social marginalisation.

Contemporary research has increasingly recognised the relevance of cultural-historical activity theory for analysing systemic contradictions

in inclusive education (Yoo, Bal, 2026). In the Brazilian context, the precariousness of inclusive education has been documented by Camargo and Tada (2023), while Kumador and Muthivhi (2026) uncover cultural regularities underpinning the pedagogy of learners with disabilities. These studies demonstrate how cultural-historical approaches can reveal hidden assumptions that shape educational practices. The critique of behavioural and medical approaches that reduce education to a set of control and normalisation methods has been extensively documented (Yoo, Bal, 2026; Lubovsky, 2024; Kumador, Muthivhi, 2026). These approaches, often justified under the pretext of “early intervention” or “treatment”, fail to recognise the subject’s historicity and developmental possibilities. As Lim and Thaver (2025) demonstrate in their analysis of inclusive education in Singapore, even well-intentioned policies can perpetuate deficit-oriented perspectives when they are not grounded in a deep understanding of human development.

In the Brazilian context, readers of Vygotsky assume the task of recovering the Vygotsky’ legacy for special/inclusive education, seeking, particularly, its ethical-political foundations, in light of Vygotsky’s critique of bourgeois and fascist psychology. Such an endeavour seems particularly necessary at a historical moment in which, paradoxically, the advancement of inclusive school policies coexists with the strengthening of behaviourist and medicalising approaches that, under the pretext of “early intervention” or “treatment”, end up reducing education to a set of techniques of control and normalisation (Yoo, Bal, 2026; Lubovsky, 2024). The absence of a comprehensive review of the field of methodologies and empirical research prevents an objective assessment of the novelty of the conclusions formulated and the significance of the obtained results in terms of refuting the approaches that the author criticises.

Materials and methods

This intervention-research, grounded in a cultural-historical framework, was conducted during the 2019 academic year in the state of São Paulo. The study focused on “Miguel”, an 8-year-old student diagnosed with autism in his

second year of primary education, alongside his teacher (“Quezia”) and her trainee (“Esther”). Miguel is autonomous, communicates well, maintains excellent interpersonal relationships, and possesses basic literacy and numeracy skills. Fieldwork frequency was gradually reduced in the second semester to prevent excessive student attachment to the researcher.

Data were collected through class observations, teacher discussions, and family interviews, documented via multimedia recordings and field diaries. To investigate the role of pedagogical tasks, the impact of pedagogical knowledge on classroom practices, and the student’s developmental process, the study employed a microgenetic analysis (Göes, 2000; Meira, 1994; Wertsch, 1988). This involved a five-stage process: selecting and transcribing episodes, identifying the child’s participation modes, analyzing knowledge-constitution relations, and synthesizing developmental indicators.

For this article, two paradigmatic episodes (Episode 1 in Literacy and Episode 5 in Physical Education) were extracted from the broader doctoral corpus (Novaes, 2022). They were selected for providing rich microgenetic indicators of Miguel’s volitional acts and clearly illustrating the dialectical relationship between pedagogical knowledge and his constitution across distinct contexts. Intervening episodes (2, 3, and 4) were omitted due to space constraints and lesser thematic relevance. (Note: a typographical error in the original text referencing “episode four” on page 12 should correctly read “episode five”).

Results

Results are presented in two axes of analysis that dialogue with the specific objectives of the study, with emphasis on a paradigmatic episode that expresses the drama of Miguel’s singularisation in the school context.

Episode 1 — Miguel in Reading and Writing Practice — Retelling via Illustration of the Cordel “The Gossiping Old Woman”.

Contextualisation: We are in the Portuguese language class. Teacher Quêzia takes the register and reads the story of the gossiping old woman. Miguel pays attention. At the funny mo-

ments he smiles, sometimes excessively, to the point where Teacher Quézia or trainee Esther say, “Miguel, if you don't stop I'll tell your mother”. At the end of the story, the children are asked to do a group task, a retelling of the story through drawing. Concurrent with this moment, Teacher Quézia resumes a passage from the story.

T. 1: Teacher Quézia: said Maria to Rita, said Rita to Sofia, said Sofia to Neusa, said Neusa to her aunt, not even the internet reached all that commotion.

During the teacher's resumption of the story, Miguel, who was in the middle, moved to the end, smiled and at the same time bit his little finger's nail. Mariano, leaning against the wall, is no longer smiling and Isabel smiles awkwardly, as if she is embarrassed. After the teacher's resumption ends, Isabel takes the drawing for Quézia to see, Miguel continues biting his little finger's nail, and now scratches his head.

T. 2: Teacher Quézia: look how cool what they did (and shows the drawing to the class). What did you do? Let Miguel and Mariano explain a bit.

Miguel walks towards Quézia, holds the drawing with both hands, looks at it, while Mariano and Isabel push each other to see who will tell.

T. 3: Teacher Quézia: what did you do, tell me?

T. 4: Miguel: (speaks and points at the drawing) here I forgot things and I forgot Ben 10

T. 5: Teacher Quézia: what does Ben 10 have to do with the story?

While Quézia questions Miguel, Isabel and Mariano smile, Miguel looks at his colleagues, and smiles, concurrent with his laughter, he glues both hands between his legs and crouches a little to look at the drawing, he rocks twice, forwards and backwards.

T. 6: Teacher Quézia: no, okay, I don't want to know what Ben 10 has to do with the story? I want the story!

T. 7: Miguel: we drew, we were in the city

T. 8: Mariano: gossiping

T. 9: Teacher Quézia: was he gossiping? Hmm... you may sit down.

The children go to sit down, continue smiling. Teacher Quézia looks at me and asks “Prof, do you think it's right to draw Ben 10? It's not

in the context”, I respond “no”, and Quézia asks me what I think about asking the reason for the drawing, I agree with the idea.

T. 10: Teacher Quézia: why did you put Ben 10? Why Mariano?

T. 11: Isabel: it wasn't me who drew it

T. 12: Mariano: (speaks seriously and points at Miguel) it was him who asked!

T. 13: Teacher Quézia: Miguel, why did you ask for Ben 10?

T. 14: Miguel: (stops smiling, looks at the teacher and responds) because I like it!

T. 15: Teacher Quézia: but was there Ben 10 in the story of the gossiping old woman?

T. 16: Miguel: (speaks as if in a children's chorus) nooo... (and laughs)

T. 17: Teacher Quézia: no... you're supposed to draw the gossiping old woman, and not Ben 10, okay?

T. 18: Miguel: (speaks again as if in a children's chorus) okaaay...

Discussion

In this episode, the task proposed by the teacher was the retelling of the story through illustration. Miguel, however, subverts the task by inserting the character Ben 10, demonstrating his will and personal tastes. When questioned about the reason, he responds “because I like it!” (T. 14), evidencing that, for him, the task had a meaning beyond the mere reproduction of the story told by the teacher. This movement expresses the drama of the human social personality understood as a struggle for existence: Miguel, upon bringing Ben 10, not only executes a school task, but singularises himself, affirming his freedom in the face of the impositions of the pedagogical context.

This subversion can be read through Yoo and Bal (2026) analysis of systemic contradictions in inclusive education. Drawing on cultural-historical activity theory, the authors demonstrate how educational systems often reproduce exclusionary tensions between prescribed curricula and students' agency. Miguel's insertion of Ben 10 is not a mere deviation; it is an agentic act that reveals the contradiction between the teacher's expectation of a faithful

retelling and the child's legitimate desire to bring his own world into the school task. Similarly, Kumador, and Muthivhi (2026) uncover cultural regularities underpinning the pedagogy of learners with disabilities. In this episode, the regularity that expects children to reproduce the story without personal additions clashes with Miguel's singularity, highlighting the need for pedagogical approaches that recognise the cultural and historical situatedness of the learner. Lubovsky (2024) reinforces this point by arguing that the principles of cultural-historical theory must guide special education towards the development of higher psychological functions, rather than the mere training of behaviours. Miguel's act of drawing Ben 10 can therefore be understood as an exercise of imagination and volition — higher psychological functions that the pedagogical task inadvertently enabled.

The child's will to illustrate the cartoon character goes beyond the need to create the story; it is Miguel's personality singularising itself in the school plot. Vygotsky mentions that the volitional act (the will) is the fruit of the interrelation of the subject with others based on what makes sense to them (Vygotsky, 2010). In this regard, Delari Junior states that to choose something (volitional act) it is necessary that the subject acts in the world beyond their need and that they have the possibility and repertoire to choose (Delari Junior, 2011). It is important to emphasise that processes of singularisation do not oppose teaching. In this episode, the teacher “wants to apprehend what the students understood of the cordel genre”, but “the prescribed task is subverted by Miguel”—indeed, the teacher is focused on her objective and points out to Miguel what she expects of the task. This situation needs to be seen as part of the educational process; for this reason, there is no opposition between the educational process and processes of singularisation.

Vygotsky (2000) understands human development as a dramatically constituted process, in which contradictions are not obstacles to be overcome, but the very engine of development. The crisis, the conflict, the inner struggle, all these phenomena, which traditional psychology tends

to consider as pathologies, are, for Vygotsky, constitutive dimensions of the human. This dramatic understanding of development radically opposes any approach that conceives development as a linear, harmonious and predictable process (Rzyankina, et al., 2026). Nell, De Villiers, and Griessel (2022), in their reflections on teaching piano to young children diagnosed with autism spectrum disorders, similarly highlight the importance of attuning pedagogical structures to the child's spontaneous expressions and interests. Their work resonates with Miguel's case: just as a piano lesson can become a space for genuine musical agency when the child's initiatives are welcomed, the literacy task could become a space for singularisation when the child's personal repertoire is not suppressed.

Freedom, in turn, emerges in this context as the capacity to act upon one's own development, to choose between possibilities, to create new directions for life. Vygotsky emphasises that freedom is not an innate property of the subject, but an achievement of development, which occurs in the relation with the other and with culture (Vygotsky, 2000). The volitional act, which Vygotsky analyses in his studies on consciousness and will, is the moment in which the subject appropriates their own action, transforming necessity into freedom (Vygotsky, 2010). Lim and Thaver (2025), in their situated perspective on inclusive education in Singapore, argue that meaningful inclusion requires attending to the specific socio-cultural contexts in which learners act. Miguel's freedom to choose Ben 10, albeit within the confines of a task that did not anticipate it, exemplifies the kind of situated agency that inclusive education must nurture rather than constrain.

Singularity, finally, is the concrete expression of the process of humanisation, insofar as each subject, upon appropriating culture, does so in a unique, unrepeatable manner, producing a particular configuration of senses and meanings. For Vygotsky, singularity does not oppose universality; rather, it is the form through which the universal realises itself in the particular (Vygotsky, 2009). The word, for example, is universal in its meaning, but singular in its sense, insofar as each subject fills it with their experiences

and affections. De Martins and Bal (2022), in their Learning Lab Methodology for expansive learning and inclusive education during the COVID-19 pandemic in Brazil, demonstrate how collaborative, agentive learning environments can transform systemic contradictions into opportunities for expansive learning. Miguel's singular act of bringing Ben 10 into the task can be seen as a microgenetic manifestation of expansive learning: he did not merely reproduce the story; he expanded the task's meaning to include his own cultural repertoire.

In the context of special/inclusive education, the notion of singularity is particularly relevant, as it prevents us from reducing the student with autism to their diagnosis, demanding that we understand them in their historicity and their developmental possibilities. Pedagogical work, in this perspective, does not consist of “normalizing” the student, but of creating conditions for them to singularise themselves, that is, to appropriate culture in a unique way and create their own meanings for their existence. Camargo and Tada (2023), analysing the hiring of caregivers in Rondônia and the precariousness of inclusive education in Brazil, show how structural deficiencies often reduce the support available to students with disabilities, forcing teachers to rely on improvised strategies. In Miguel's classroom, the presence of the trainee Esther and the teacher-researcher created a fragile support network that, despite its limitations, allowed moments of singularisation to emerge. This precariousness is a systemic contradiction that cannot be ignored: Miguel's freedom to draw Ben 10 occurred within a context that often constrained his agency.

This movement, understood by the author as dramatic and dialectical (contradiction), is also an act of freedom, which constitutes, as we understand, singular subjects. This volitional act, even though it manifests from what the child desires, is part of their participation in the social world, in such a way that it configures itself as a higher psychological function. With the conquest of his right/freedom of speech, Miguel subverts what would be the pathological characteristics of autism: speaking to oneself, non-social use of language and impossibility of acting in the sym-

bolic world (Padilha, 2021). In this sense, Miguel, upon acting as a “double” of himself, inserting Ben 10 as a personal element in the context of the collective task, expresses the drama of the Vygotsky' homoduplex, constituting himself simultaneously as a social and singular subject.

Finally, the broader implications of this episode for inclusive education are echoed in Mpolomoka and Muvombo's (2026) scoping review on students with learning disabilities in higher learning institutions. Although their focus is on higher education, their call for systemic changes that recognise learner diversity across the educational continuum applies equally to early childhood and primary education. Smyrli and Megari (2025), discussing neuropsychological development and assessment from infancy to adolescence, caution against reducing children to neuropsychological profiles. Miguel's case exemplifies this caution: his act of drawing Ben 10 cannot be reduced to a diagnostic trait; it must be understood as a meaningful, agentive expression of his singular personality within the school context. Together, these studies underscore that inclusive education must be grounded in a cultural-historical understanding of the human person — one that welcomes the unexpected, the creative, and the singular as constitutive of development itself.

Results

Episode 5 — “Who is listening to me clap once”: Miguel in Physical Education.

Contextualisation: Physical Education is the first class of the day, the students talk and shout among themselves, teacher Quezia, trainee Esther and the teacher-researcher stand next to each other, leaning on the board waiting for the Physical Education teacher (Maria). Miguel is agitated, gets up, asks if he can turn on the fan, sits down, gets up, jumps a little and claps. There, teacher Maria asks them to sit on the bleachers to take attendance, but the children don't stop talking, they talk louder than the teacher and cover her voice, so Maria says:

T. 1: Teacher Maria: who is listening to me clap once

The students clap once, Miguel too

T. 2: Teacher Maria: silence! Who is listening to me clap twice

Again the students clap, twice. Miguel claps twice too and laughs. The teacher takes attendance and explains that the activity is “running in pairs”, on the court, with the distance from one goal to the other, approximately 20 metres. Each student chooses their pair, except Miguel. The teacher directs Tais, a taller classmate, to be his pair, and she performs the tasks following what is asked, but makes a pair with Miguel. Tais questions “why me?”, Maria explains that she will serve as an example for him. Miguel and Tais start the activity, Miguel walks, Tais holds his hand and they continue walking.

T. 3: Teacher Maria: Tais, it's not for you to imitate Miguel, you have to be the example for him.

Tais starts running, Miguel runs along and says smiling:

T. 4: Miguel: I'm going to win!

T. 5: Teacher Maria: it's not a competition!

Miguel and Tais stop running, Maria gets up and goes to them.

T. 6: Teacher Maria: look how he runs, and starts running from one goal to the other

While the teacher runs, Tais and Miguel are together. Maria stops, calls Miguel and signals with her hand for him to run in her direction. In the impulse to run, Tais pulls Miguel's arm, who is projected forward and almost falls.

T. 7: Teacher Maria: stop, stop! You can go back. Leave him, Tais, he knows how to do it.

Tais leaves her classmate and goes to the bleachers to sit next to the teacher-researcher. Tais is serious and says she doesn't want to participate in the class anymore. Maria walks in her direction and says she doesn't need to do the pair anymore, Tais gets animated. Miguel continues running on the court from one goal to the other. While the students perform the activity, the teacher tells the teacher-researcher that Miguel has a lot of difficulty and that, without trainee Esther, she finds it very difficult, as in the situation that had just occurred.

T. 8: Teacher Maria: it's very difficult, because you have Miguel and you have the other children, and it's not always that Esther comes,

today you saw, but on most days I'm alone. I think that Miguel has a very great motor impairment, because, the other day I asked them to play football, I had to stay with him the whole time, he didn't move.

The teacher-researcher listens, mentions that in the other classes Miguel participates and that sometimes he also needs help, but that other students also needed help.

T. 9: Teacher-researcher: teacher, wouldn't there be a strategy for him to participate? Today he had difficulty, but he performed the activity

T. 10: Teacher Maria: yes, but alone I can't, I need trainee Esther to be in all classes.

T. 11: Teacher-researcher: I understand, I'll see with teacher Quezia how it works, since Esther is there every day in the first period.

Discussion

In Episode 5, situated in a Physical Education class, our focus shifts from specific disciplinary training to the human tensions between the student's constitution and the teachers' pedagogical knowledge. The episode begins with the teacher issuing routine commands for silence (“clap once”, “clap twice”). As Yoo and Bal (2026) demonstrate, such unexamined artefacts perpetuate behavioural control over genuine participation. These commands embody historical regularities that prioritise compliance, revealing a sharp contradiction between the teacher's need for order and the student's legitimate need for movement (Kumador, Muthivhi, 2026).

Scientifically, this microgenetic analysis overcomes traditional educational approaches that rely exclusively on diagnostic criteria by shifting the analytical unit from individual deficits to the social situation of development. Clinical paradigms often reduce children with autism to observable behaviours or neuropsychological profiles, pathologising contextual excitement as “stereotypies” (Smyrli, Megari, 2025). However, as Lubovsky (2024) argues, this betrays Vygotsky's project. Miguel's agitation is not a behavioural deficit; it is an active, situated response to a sensory-rich environment that demands interaction (Effegen, 2021; Lim, Thaver, 2025). If pedagogical structures were attuned to

the child's spontaneous expressions, as Nell, De Villiers, and Griessel (2022) suggest, the class could foster genuine bodily agency rather than pathologising movement.

This tension escalates when the teacher pairs Miguel with a taller classmate based on perceived skills rather than affinities. When Miguel subverts the cooperative goal by asserting, "I'm going to win!" (T. 4), he reframes the task. This act is a microgenetic manifestation of expansive learning (De Martins, Bal, 2022), illustrating that contradictions between pedagogical objectives and the child's subjective meaning-making are the very engine of development (Vygotsky, 2000). Yet, the diagnosis often serves to justify low pedagogical expectations (Gonçalves, 2021). When the teacher states she cannot manage without the trainee's constant presence (T. 10), she exposes the structural precariousness of Brazilian inclusive education (Camargo, Tada, 2023), where participation hinges on a fragile support network.

Furthermore, the teacher justifies Miguel's difficulties by labelling him with a "very great motor impairment" (T. 8). By centralising the diagnosis, the question of what to do pedagogically is left in suspense (Vasques, 2015). This deficit-oriented perspective persists across the educational continuum (Mpolomoka, Muvombo, 2026). Scientifically, our data demonstrates that this "impairment" is not a fixed, innate trait, but a relational phenomenon emerging from a mechanical teaching system that privileges few (Padilha, 2021). In this context, the pedagogical knowledge acquired in teacher training (Freire, 2020; Saviani, 2021) becomes subordinated to traditional, pathologising clinical knowledge (Tardif, 2002).

Ultimately, this research scientifically substantiates that overcoming diagnostic determinism requires abandoning the medical-nosological model in favour of understanding human development in its historicity. The resolution demands a collective, expansive, and culturally situated effort, as advocated by Yoo and Bal (2026), De Martins and Bal (2022), and Kumador and Muthivhi (2026), to transform activity systems so they recognise the singular child's movements, words, and desires not as

pathologies to be managed, but as fundamental resources for collective humanisation.

Conclusions

The study's central question was: how does pedagogical knowledge impact the constitution of the child with autism, based on the notion of constitutive singularity? The analysis of the two episodes allows us to formulate a precise answer. Pedagogical knowledge influences the development of the child with autism in two fundamental ways, corresponding to two distinct modalities observed in the research context.

First, when pedagogical knowledge is subordinated to traditional clinical knowledge, it tends to reduce the child to their diagnosis and to organise pedagogical work around behavioural control. In Episode 5, the Physical Education teacher's commands ("clap once", "clap twice") and her interpretation of Miguel's movements as "motor impairment" exemplify this modality. Here, pedagogical knowledge operates as a technology of normalisation: it silences the child's speech, pathologises their movements, and limits their participation to predetermined forms. The child's singularity is not recognised but suppressed; the drama of development becomes a behavioural problem to be managed.

Second, when pedagogical knowledge is grounded in a cultural-historical, critical-emancipatory perspective, it creates conditions for the child to singularise themselves — that is, to appropriate culture in a unique way and to produce their own meanings for existence. In Episode 1, Teacher Quezia's willingness to ask Miguel why he drew Ben 10 (T. 10-14), even after initially correcting him, opened a space for dialogue. Miguel's response ("because I like it!") was not a refusal of the task but an affirmation of his will and personal repertoire. This movement expresses the drama of the human social personhood as a struggle for existence: the child, upon inserting personal elements into the school task, not only executes a pedagogical activity but constitutes himself as a singular subject.

Singularity concerns the (dialectical, historical, cultural and dramatic) mode in which subjects appropriate the environment in which they

are and, from this appropriation, construct the meanings of their experiences in relation with others (people and things that touch them). When rewriting the story, Miguel does not base himself exclusively on the teacher's speech; either he did not pay attention to the fable's tale, or he chose to attribute a new meaning to the tale, when (re)writing. This movement expresses the drama of the human social personality, as understood by Vygotsky and by Gramsci in the Prison Notebooks: the struggle for existence that takes place in the field of culture, language and social relations.

What we brought in our study was also in the search to understand how the other's word, life stories, temporal location, gestures, tastes, feelings and will, over the course of life, become singularised in the subject, constituting them. With our study, we affirm that students with autism participate in the social practices present throughout the school context and, in doing so, transform nature and transform themselves. This process of (trans)formation of the human through schooling is what we term, in dialogue with the Vygotsky' legacy, as drama, freedom and singularity. Beyond the specific contributions of this study, we would like to highlight the timeliness and potency of the Vygotsky' text "Fascism in Psychoneurology" for reflection on special/inclusive education. Vygotsky teaches us that psychology (and, by extension, education) cannot be neutral: either it serves human emancipation, or it serves oppression. The reduction of the subject to biological categories — whether the "race" of the Nazis, or the "diagnosis" of certain contemporary clinical approaches — operates as a device of exclusion, which limits developmental possibilities and justifies segregation.

The defence of a pedagogy grounded in Cultural-Historical theory, therefore, is not merely a theoretical option, but an ethical-political position: the affirmation of the potentiality of all subjects, regardless of their organic conditions, and the struggle for a school that is truly inclusive, not only in access, but in the promotion of human development. This is, perhaps, the deepest contribution of the Vygotsky' legacy to Brazilian

special/inclusive education: the understanding that disability is not a destiny, but a condition that, in the relation with the other and with culture, can be transformed into potentiality.

Future research perspectives. The findings of this intervention-research, although situated and qualitative, open several avenues for further investigation. First, longitudinal studies are needed to follow processes of singularisation and (trans)formation over longer periods, across different school years and educational transitions. Second, comparative and collaborative research in diverse Brazilian contexts — urban and rural, public and private, with different support arrangements — could illuminate how pedagogical knowledge and institutional conditions mediate the development of children with autism and other disabilities. Third, future studies should examine teacher education and continuing professional development, particularly how critical-emancipatory cultural-historical knowledge can be incorporated into initial and in-service training to counteract clinical-pathologising perspectives. Fourth, research using cultural-historical activity theory and formative interventions, such as Learning Labs, could investigate how activity systems in schools can be expanded to include the singular expressions, words, and desires of students with disabilities. Finally, studies that listen to children, families, and teachers as co-authors of knowledge are necessary to deepen an ethical-political understanding of inclusive education as humanisation.

Practical implications. The knowledge produced here has direct implications for school practice. It suggests that pedagogical work with children with autism should begin from their interests, gestures, words, and modes of participation, rather than from diagnostic labels. Teachers, coordinators, and support professionals can create spaces in which personal elements brought by children — such as Miguel's Ben 10 — are not treated as deviations but as starting points for dialogue, mediation, and curriculum reinvention. This requires strengthening support networks, ensuring the presence of trained collaborators, and resisting the reduction of inclusion to mere physical access. In teacher

education, the episode analysis can be used as formative material to develop sensitive observation, microgenetic listening, and the planning of tasks that foster volition, imagination, and singularity. In policy and school management, the study reinforces the need for adequate working conditions, collaborative planning time, and per-

manent teacher training so that inclusive education becomes a collective and ethically committed practice. Ultimately, the Vygotsky' legacy invites us to use knowledge not to classify or normalise, but to create conditions for every child to singularise themselves and to participate fully in cultural life.

Список источников / References

1. Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181–197. <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbZTxm/?format=pdf&lang=pt>. (In Portuguese).
2. Delari Junior, A. (2011). Meanings of “drama” from Vygotsky’s perspective: a dialogue on the threshold between art and psychology. *Psychology in study*, 16(2), 181–197. <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbZTxm/?format=pdf&lang=pt>
3. Camargo, J.S., Tada, I.N.C. (2023). A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), e0233757. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103757>
4. De Martins B, F.B., Bal, A. (2022). Learning Lab Methodology for Expansive Learning and Inclusive Education During the Covid-19 Pandemic in Brazil. In *Proceedings of the 16th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2022* (pp. 1441–1444). International Society of the Learning Sciences.
5. Dostoiévski, F. (1900). *O Duplo*. Tradução de Russ. São Paulo: 34. (In Portuguese).
6. Dostoevsky, F. (1900). *The Double*. Trans. from Russ. São Paulo: 34.
7. Effegen, A.P.S. (2021). O papel da escolarização e das práticas educativas no desenvolvimento dos alunos com autismo. In: Emilene C.S., Gonçalves. M.A.C.L. (orgs). *Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural*. RJ. Etnografia, 176 p. (In Portuguese).
8. Effegen, A.P.S. (2021). The role of schooling and educational practices in the development of students with autism. In: Emilene C. S., Gonçalves. M.A.C.L. (eds.). *Autism: human constitution from the cultural-historical approach*. RJ. Etnografia, 176 p.
9. Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido* (73ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (In Portuguese).
10. Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed* (73rd ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
11. Góes, M.C.R. de. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v. 20, p. 9–25. (In Portuguese).
12. Góes, M.C.R. de. (2000). The microgenetic approach in the cultural-historical matrix: a perspective for the study of the constitution of subjectivity. *Cadernos Cedes*, v. 20, p. 9–25.
13. Gonçalves. M.A.C.L. (2021). Pensamento verbal e intencionalidade na mediação pedagógica: episódios de fala de Luana no último ano do ensino fundamental. In: Emilene C.S., Gonçalves. M.A.C.L. (orgs). *Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural*. RJ. Etnografia, 176 p. (In Portuguese).
14. Gonçalves. M.A.C.L. (2021). Verbal thought and intentionality in pedagogical mediation: speech episodes of Luana in the last year of elementary school. In: Emilene C.S., Gonçalves. M.A.C.L. (eds.). *Autism: human constitution from the cultural-historical approach*. RJ. Etnografia, 176 p.
15. Kumador, D. K., Muthivhi, A. E. (2026). Uncovering cultural regularities underpinning the pedagogy of learners with disabilities. *South African Journal of Childhood Education*, 16(1), 1716.
16. Lim, L., Thaver, T. (2025). Inclusive education in the republic of Singapore: A situated perspective. In R.J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International encyclopedia of education* (4th ed., pp. 426–434). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.12029-9>.
17. Lubovsky, D.V. (2024). Development of the principles of cultural-historical theory in special pedagogy and psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 126–135. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200313>
18. Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, 2(3), 59–71. (In Portuguese).
19. Meira, L. (1994). Microgenetic analysis and videography: research tools in cognitive psychology. *Themes in Psychology*, 2(3), 59–71.
20. Mpolomoka, D.L., Muvombo, M. (2026). Students with Learning Disabilities in Higher Learning Institutions: A Scoping Review. *Neurodivergent Education and Lifelong Learning*, 91–112.
21. Nell, N., De Villiers, F., Griessel, D.J. (2022). Reflections on teaching piano to young children

- diagnosed with autism spectrum disorders. *Muziki: Journal of Music Research in Africa*, 19(2), 41–63.
15. Novaes, D. (2022). Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no Segundo ano do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/8885821332712951.pdf>. (In Portuguese).
 - Novaes, D. (2022). Between looks, the human: constitution processes of a child (with autism) in the second year of elementary school. Thesis (doctorate in education). University Of São Francisco, Itatiba. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/8885821332712951.pdf>
 16. Novaes, D. (2025). The Vygotskian Drama of School Writing in the Child with Autism. *Global Journal of Human-Social Science*, 25(G6), 33–41. <https://doi.org/10.34257/GJHSSGVOL25IS6PG33>
 17. Novaes, D., de Freitas, A.P. (2021). (Trans) formações do professor no contexto da escola de educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural. *Colloquium Humanarum*, 18(1), 32–48. (In Portuguese).
 - Novaes, D., de Freitas, A.P. (2021). (Trans)teacher formations in the context of the special education school: contributions of cultural-historical theory. *Colloquium Humanarum*, 18(1), 32–48.
 18. Padilha, A.M.L. (2021). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (4^o ed.). Barão Geraldo: Autores Associados. (In Portuguese).
 - Padilha, A.M.L. (2021). *Pedagogical practices in special education: the ability to signify the world and the cultural insertion of the mentally handicapped* (4th ed.). Barão Geraldo: Associated Authors.
 19. Polyakov, A.M. (2024). The psychological structure of the defect as the basis for psychological assistance to children with developmental disabilities. *Cultural-Historical Psychology*, 20(2), 23–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>
 20. Rzyankina, E., Vitko, J.S., Novaes Gomes Pereira, D., Ribeiro Gomes, D., Emelin, G.D., Savchenko, N.L., Dalla Vecchia, M., Alonso, M., Furtuoso, L.M., Almeida, H.M., Kumar, S. (2026). Cultural-historical reflection on learning, place, and legacy of Vygotsky. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 128–140. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220114>
 21. Saviani, D. (2021). *Escola e Democracia*. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (In Portuguese).
 22. Saviani, D. (2021). *School and Democracy*. 44th ed. Campinas, SP: Associated Authors.
 23. Smyrli, E., Megari, K. (2025). Neuropsychological development and assessment from infancy to adolescence. In *Clinical Applications of Pediatric Neuropsychology from Infancy to Adolescence* (pp. 23–42). IGI Global Scientific Publishing.
 24. Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. (In Portuguese).
 - Tardif, M. (2002). *Teachers' knowledge and professional training*. Petrópolis: Vozes.
 25. Vasques, C.K. (2015). O diagnóstico e a Escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: Baptista, Cláudio Roberto (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 107–120. (In Portuguese).
 26. Vasques, C.K. (2015). The diagnosis and schooling of students with pervasive developmental disorders. In: Baptista, Cláudio Roberto (Org.). *Schooling and disability: configurations in school inclusion policies*. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 107–120.
 27. Vygotski, L.S. (1994). Fascism in psychoneurology. In R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 327–338). Oxford: Blackwell.
 28. Vygotski, L.S. (1997). *Obras escogidas: in 6 vols.: Vol. 5. Fundamentos de defectología*. In J.G. Blank (Ed.). Madrid: Visor Dis.
 - Vygotski, L.S. (1997). *Collected works: in 6 vols.: Vol. 5. Fundamentals of defectology*. In J.G. Blank (Ed.). Madrid: Visor Dis. (In Spanish).
 29. Vygotski, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44. DOI:10.1590/S0101-73302000000200002 (In Portuguese).
 - Vygotski, L.S. (2000). Manuscript of 1929. *Education & Society*, 21(71), 21–44. (In Portuguese). DOI: 10.1590/S0101-73302000000200002
 30. Vygotski, L.S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Russ. São Paulo: Ática.
 - Vygotski, L.S. (2009). *Imagination and creation in childhood*. Trans. from Russ. São Paulo: Ática.
 31. Vygotski, L.S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (In Portuguese).
 - Vygotski, L.S. (2010). *Pedagogical psychology*. São Paulo: Martins Fontes.
 32. Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky and the social formation of mind*. London: Harvard University Press.
 33. Yoo, J., Bal, A. (2026). Unpacking systemic contradictions in inclusive education through a cultural-historical activity theoretical analysis. *Exceptional Children*, 92(4), 398–419. <https://doi.org/10.1177/00144029251399962>

Information about the author

Daniel Novaes Gomes Pereira, Assistant Professor (Doctor) of the Stricto Sensu Graduate Programme in Education, University of San Francisco, Itaiba, São Paulo, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>, e-mail: msdanielnovaes13@gmail.com

Информация об авторе

Даниэл Новаш Гомес Перейра, доцент (доктор) в рамках программы строгого отбора в аспирантуре по направлению «Образование», Университет Сан-Франциско, Итайба, Сан-Паулу, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>, e-mail: msdanielnovaes13@gmail.com

Conflict of interest

The author declare no conflict of interest.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the University of San Francisco (Universidade São Francisco). Project number: CAAE: 76209123.0.0000.5514.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Комитетом по этике Университета Сан-Франциско (Universidade São Francisco). Номер проекта: CAAE: 76209123.0.0000.5514.

Поступила в редакцию 15.07.2026

Поступила после рецензирования 05.10.2026

Принята к публикации 15.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.15

Revised 2026.10.05

Accepted 2026.10.15

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Positioning Vygotsky for inclusive education: A psycho-philosophical context

S. Kumar ✉

University of Delhi, Delhi, India

✉ sandeepkumarcie@gmail.com

Abstract

Inclusion has its roots in two foundational ideas: equity and a rights-based perspective on education, as articulated in national and global policies. However, inclusion, in its true sense, has been misunderstood as helping learners adjust to the mainstream. This misleading idea has raised serious concerns about the essential role of diversity in inclusion. In its narrow terms, the physical arrangements for learners with disabilities have been accepted as inclusion, thereby overlooking the underlying assumptions about development, learning, and diversity that actually shape the discourse of inclusive educational practices. This makes it imperative to lay out the theoretical and philosophical foundations of inclusive education. Vygotsky, while avoiding individualistic and deficit-driven approaches, reframes cognitive engagement as socially mediated and culturally situated processes. Considering diversity an opportunity rather than a barrier in the classroom, Vygotsky emphasises dialectical materialism and the social origins of higher mental processes as vital to cognitive practices. In this context, this discourse analysis-based article revisits the core constructs of Vygotskian theory, such as co-construction, mediation via cultural tools, internalisation, *perezhivanie*, the Zone of Proximal Development, and the shaping of thought with language, to conceptualise inclusive education within this framework. This conceptualisation indicates the positioning of certain essentialities, such as dialogue, scaffolding, collaboration, and interaction with peers, in creating inclusive educational opportunities for all learners. The article also explores the potential to apply Vygotsky's ideas to pedagogical processes, assessment, and teacher preparation, focusing on teachers' roles as mediators in developing supportive, collaborative learning environments. The article concludes by establishing the strength of Vygotsky's theoretical framework in shaping the scope of inclusive education.

Keywords: inclusive education, psychological context, philosophical context

Acknowledgements: The author is grateful for Vygotsky's work and to the scholars who contributed to the discourse on inclusive education.

For citation: Kumar, S. (2026). Positioning Vygotsky for inclusive education: A psycho-philosophical context. *Psychological Science and Education*, 31(5), 33–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310503>

Роль Л.С. Выготского в инклюзивном образовании: психолого-философский контекст

С. Кумар ✉

Делийский университет, Дели, Индия

✉ sandeepkumarcie@gmail.com

Резюме

Инклюзия базируется на двух фундаментальных принципах — равенстве и правовом подходе к образованию, что отражено в национальных и междунаrodnых политических стратегиях. Однако подлинная сущность инклюзии часто воспринимается искаженно: как приспособление учащихся к существующей системе образования. Подобное заблуждение ставит под сомнение ключевую роль многообразия в инклюзивном процессе. В своем узком понимании инклюзия сводится к физическому включению учащихся с инвалидностью в общеобразовательные классы, что заслоняет собой фундаментальные представления о развитии, обучении и многообразии, которые в действительности определяют характер дискурса инклюзивных образовательных практик. В связи с этим возникает потребность в прояснении теоретико-философских оснований инклюзивного образования. Л.С. Выготский, избегая индивидуалистических и дефицитарных подходов, переосмысляет когнитивную деятельность как социально опосредованные и культурно обусловленные процессы. Рассматривая разнообразие как возможность, а не как препятствие в классе, Л.С. Выготский подчеркивает значимость диалектического материализма и социального происхождения высших психических процессов как ключевых для когнитивных практик. В этом контексте настоящая статья, основанная на дискурс-анализе, обращается к ключевым конструктам теории Л.С. Выготского — таким как совместное конструирование, опосредование через культурные инструменты, интериоризация, переживание, зона ближайшего развития и опосредование мышления языком — для концептуализации инклюзивного образования в рамках данной парадигмы. Подобная концептуализация указывает на значимость таких ключевых элементов, как диалог, скаффолдинг (педагогическая поддержка), сотрудничество и взаимодействие со сверстниками, в создании инклюзивных образовательных возможностей для всех учащихся. В статье также рассматриваются возможности применения теоретических положений теории Л.С. Выготского в области педагогической практики, оценочной деятельности и профессиональной подготовки учителей, уделяется особое внимание функции педагога как медиатора в организации поддерживающей учебной среды. В заключение автор приходит к выводу о продуктивности теории и идей Л.С. Выготского для определения векторов развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологический контекст, философский контекст

Благодарности: Автор вдохновлен работами Л.С. Выготского и выражает благодарность исследованиям ученых, развивающих дискурс инклюзивного образования.

Для цитирования: Кумар, С. (2026). Роль Л.С. Выготского в инклюзивном образовании: психолого-философский контекст. *Psychological Science and Education*, 31(5), 33–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310503>

Introduction

In contemporary times, the most crucial change is a special focus on inclusive education. Human rights, social justice, and educational equity are the core principles of inclusion, ensuring equal learning spaces and opportunities for all, free from bias and discrimination based on class, gender, disability, and other factors. The Salamanca Statement (UNESCO, 1994), the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006), and Sustainable Development Goal 4 have provided a strong boost to the conceptualisation of Inclusion, which favours quality and equitable education for all (United Nations, 2015).

Despite its high policy value, inclusion has been narrowly defined in educational practice. Most of the time, it is seen as the process of mainstreaming. This idea embodies an assimilationist view in which students should conform to pre-existing models of education rather than these models adapting to include human diversity. Consequently, the overarching philosophical issues surrounding learning, development, engagement and diversity are left largely unexplored.

The problem is not merely one of access to education but of reconceiving the theoretical bases of educational institutions. Questions about how we learn, how we understand development and how we think about diversity are essential to any meaningful discussion of inclusion. From this perspective, the works of Lev S. Vygotsky are of great value.

Vygotsky's socio-cultural theory offers a powerful critique of individualistic and deficit-oriented views of human development. Vygotsky points to the social origins of higher cognitive functions, the mediating role of culture, and the transformative potential of cooperative learning, thus offering a psycho-philosophical framework that closely aligns with the goals of inclusive education (Vygotsky, 1978). Rather than viewing diversity as a barrier to educational success, he sees it as a valuable asset that enhances collaborative learning opportunities. Social interaction, participation, collaboration, and contextual support across diverse educational contexts are

being emphasised in recent research on Vygotsky's work (Healy, Nardi, Biza, 2024).

This article revisits Vygotsky's theoretical contributions and explores their implications for inclusive education. The article contends that Vygotsky's framework provides a strong basis for understanding inclusive educational practices by examining concepts such as social mediation, internalisation, cultural tools, language, the zone of proximal development (ZPD), *perzhivanie*, and defectology. The article also discusses implications for pedagogy, assessment, teacher education and educational policies.

Methodological positioning: a discourse analysis

The essay draws on a discourse-analytic approach to explore the re-conceptualisation of contemporary understandings of inclusive education through the lens of Vygotskian theory. Discourse analysis is not a linguistic study, but a paradigm for studying the construction of meanings, assumptions, identities, and social realities through particular knowledge systems (Foucault, 1972).

Various philosophical frameworks, including special education, disability studies, human rights, social justice, and critical pedagogy, have shaped the discourse on inclusive education. In these traditions, inclusion has been demonstrated in many ways, and perhaps in ways that conflict. In some contexts, the focus of inclusion is on the physical location of students with disabilities in regular classrooms. It is a revolutionary initiative to reorganise educational institutions to address student diversity from certain perspectives.

Discourse analysis allows scholars to examine the assumptions embedded in these representations. Rather than asking whether inclusion occurs, discourse analysis focuses on how inclusion is defined, whose voices are privileged, and which educational practices are turned on or off by specific understandings of inclusion.

Using the aforesaid methodology, Vygotsky's ideas are reread to develop a conceptual framework that challenges the prevailing and dominant

educational narrative and practices. This rereading is essential for understanding concerns about educational practices, including diversity, normalcy, development, intelligence, and capacity. As the broader focus in education is on individual achievement, standard assessments and deficit-based interpretative mechanisms are used, ultimately creating a pedagogical, achievement-based rhetoric. This perspective treats disability as an individual problem to be corrected.

Needless to say, these ideas are challenged by Vygotsky's research. Concepts such as social mediation, cultural participation, and collaborative learning have helped shift the core concern from individual deficits to the social collective. Revisiting Vygotsky's ideas through discourse analysis offers an opportunity to understand inclusion in relation to socio-cultural context, rather than as a supportive technical education structure. The paper aims to contribute to the reconstruction of inclusive education by foregrounding Vygotsky's psycho-philosophical perspective as a socially situated, dialogical and transformative process.

Inclusive education: beyond physical placement

Historically, schools have categorised students by perceived deficits and have developed separate educational provisions for those considered atypical. These approaches exemplified medical and deficit perspectives on disability, which saw the problem as lying within the individual rather than in the educational context.

Inclusive education, according to Vygotsky, must work towards an approach that values interpretation grounded in scientific thought and rejects the arithmetic approach (standardised, such as the Binet system). According to Vygotsky: "The task of methodology is not merely to learn how to measure, but also to learn how to see, how to think, how to relate; and this means that the excessive fear of so-called subjective moments in interpretation and the attempt to obtain the results of our studies in a purely mechanical and arithmetical manner, as occurs in Binet's system, is erroneous" (Vygotsky, 1931/1997, p. 316).

However, contemporary academic discussion has contested such assumptions by foregrounding social and relational perspectives on disability and inclusion. Inclusive education is often seen as a revolution of educational cultures, policies and practices to ensure participation for all learners. Diversity is seen as an asset that enhances learning communities rather than a problem to be addressed (Selisko et al., 2024).

This transition requires a reconsideration of the conceptualisation of learning and development. If inclusion is seen only as access to mainstream classrooms, then learners' educational experiences will remain the same. For inclusion to be real, we need a theoretical framework that recognises the social dimension of learning and the importance of participation in cultural practices. Inclusive education means a rearrangement of the learning environment so that all learners can participate in learning activities and interact with one another.

Moreover, inclusion is not just about disability and physical placement of learners in the classroom. The concept of inclusive education in the modern world encompasses a range of diversity issues, including language, culture, gender, social and economic status, and migration background. The socio-cultural approach helps educators understand that these factors influence learners' participation in educational activities and the construction of knowledge in classrooms.

Vygotsky's defectology and contemporary inclusive education

One of the most important, yet still insufficiently explored, contributions of Vygotsky is his research in defectology, the study of disability and aberrant development. Unlike the dominant views of his time, however, Vygotsky did not see disability as merely a biological deficit. He differentiated between primary and secondary disabilities.

Primary disabilities are biological disorders, and secondary disabilities are social reactions to impairment. A hearing impairment may be a primary condition, and exclusion from education due to inaccessible communication methods is a secondary disability.

The distinction also foreshadowed modern social conceptions of disability. Vygotsky argued that educational interventions should be directed toward eliminating social barriers, rather than merely focusing on deficits. His work is therefore a first critique of deficit-oriented methodologies and lays important foundations for inclusive education.

The psycho-philosophical foundations of Vygotsky's theory

Vygotsky's scholarship arose from the ideological framework of dialectical materialism. Drawing on Marxist theory, he believed that human development was a dynamic process that depended on the relationships between individuals and their socio-cultural environments. He rejected reductionist interpretations of human development and proposed that psychological processes develop through participation in socially organised activities. Vygotsky says, "There is no biological predetermination of human consciousness, nor is it made by the individual in isolation". It is produced through interaction with people and is aided by cultural instruments.

The fundamental philosophical prerequisite of Vygotsky's thesis is that humans are fundamentally social animals. Learning is not an individual cognitive process but a culturally situated practice taking place in relationships and communities. Development and learning are always embedded in social, historical, and cultural contexts. Therefore, the unity of emotion, cognition, sociality, and development establishes Vygotsky's psycho-philosophical significance. This perspective is highly relevant to contemporary research on teachers' emotions and inclusion. Inclusion is understood and endorsed in relation to the positioning of teachers' experiences, professional relationships, institutional support systems, and pedagogical aspects (Faria, Camargo, 2025).

This perspective has significant implications for inclusive education. Learning results from participation in social practices. Isolation from meaningful connections is a major barrier to learning. On the other hand, inclusive environments that foster collaboration and participation are crucial for cognitive development.

The notion of fixed intelligence and innate ability is being challenged by Vygotsky. He argues that historical context, social engagement, and cultural tools shape human potential, which is inherently fluid. This view is consistent with the promise of inclusive education to recognise the abilities of all learners.

An important philosophical aspect of Vygotsky's theory is its dialectical nature. Vygotsky, while emphasising the qualitative and holistic aspect of development, argued in favour of a dialectical conception of development (Tzouriadou, 2021). Development is a transformative process arising from the interaction between persons and their circumstances. Learning and development should not be viewed as two separate processes. Vygotsky argued that learning can lead to development. It promotes teaching methods that provide many learning opportunities for all students rather than waiting for readiness to emerge.

Social origin of higher mental functions

One of Vygotsky's most important ideas is that cognition has a social origin. Human cognition is developed through participation in culturally organised activities and interaction with more knowledgeable members of society (Vygotsky, 1978). "Higher psychological functions develop out of social interactions before they can be internalised as psychological processes", he says. He argued that every psychological function develops in two stages: first, between people (inter-psychological), and then within the person (intra-psychological). Simply from lower to higher cognitive functioning is not the correct interpretation of Vygotsky's work; rather, these functions incorporate a culturally mediated dialectical transformation (Veresov, 2021).

This perspective supports inclusive education learning by interaction. Students learn through dialogue, collaboration, collective problem solving and participation in communities of practice. Differences among learners are opportunities to learn from each other, not barriers to doing well in school. In recent years, studies examining inclusive educational practices have highlighted the significance of social participa-

tion, peer collaboration, and cooperative learning settings in improving academic and social outcomes (Narot, Kiettikunwong, 2024).

The social basis of higher cognitive abilities also influences classroom structure. If learning is fundamentally social, then the classroom is a community of practice rather than a collection of isolated individuals. Teachers can design activities that encourage collective inquiry, reciprocal help, and cooperative problem-solving. Such arrangements allow learners with different strengths and backgrounds to work together on tasks, providing more opportunities for participation and development.

Opportunities for extensive social contact are especially important for historically disenfranchised learners. Collaborative activities encourage academic learning but also the development of confidence, identity and belonging. The social nature of learning is key to educational success and inclusion.

This finding has some important implications for inclusive classrooms. Diverse learners offer different experiences, perspectives, and skills to learning environments. The differences create opportunities for cooperative problem-solving and mutual help. Research shows that peer-mediated learning can enhance the academic achievement and social participation of diverse learners. Students learn from the faculty and from each other who bring a variety of areas of expertise to the classroom. It is important to note that the interaction of children with special needs with peers without disabilities and adults, which creates a significant space for higher mental functioning, is being emphasised, thereby establishing Vygotsky's relevance for inclusive education (Dmitry, Lubovsky, 2024).

Hence, inclusion should not be considered as the mere placement of heterogeneous learners in the same physical environment. It is, instead, about establishing the conditions for meaningful participation in collaborative learning activities.

Mediation and cultural tools in inclusive education

Mediation is a fundamental principle in Vygotsky's theory. Humans do not interact directly with the world; these interactions are mediated

through cultural tools, symbols, signs, and language. These tools influence cognition, education, and development. Language plays a highly important role as a mediational instrument. Language allows learners to interact with cultural information, negotiate meanings and participate in social activities. Development requires educational methods that emphasise debate and communication. Phala (2023) argues that the use of language, resources, and methodological approaches helps learners face reading challenges.

Mediation requires educators to recognise multiple modes of communication and cultural assets from an inclusive perspective. Students may use many languages, symbolic systems, technologies, and modes of expression. Thus, inclusive classrooms need to offer a range of interaction and representation.

Vygotsky's concept of mediation emphasises the cultural nature of learning. The tools available to learners are shaped by historical and social circumstances, with different groups emphasising different types of knowledge and communication. Inclusive education requires an understanding of diverse cultures and an acknowledgement of learners' existing resources and experiences. Cong-Lem (2022) emphasises the role of cultural tools and activities, and of social mediation, in understanding the concepts of learning and development.

Mediation provides a framework for understanding accessibility in inclusive education. Students have different styles of dealing with information, expressing ideas, and participating in academic activities. Hence, inclusive classrooms necessitate a number of mediational approaches. Some of them are as follows:

- assistive technologies for disabled people;
- visual schedules and graphic organisers;
- sign language and augmentative communication methods;
- e-Learning platforms;
- instructional resources in multiple languages.

Instead of seeing these supports as special accommodations, a Vygotskian perspective recognises them as mediational resources that enhance engagement for all learners.

This understanding is consistent with Universal Design for Learning (UDL), which promotes multiple means of representation, engagement, and expression (CAST, 2018). Both paradigms emphasise flexibility and responsiveness to the variety of learners.

Language and the formation of thought

Vygotsky viewed language as a part of cognitive development. Thought and language develop through complex interrelations and eventually become unified in higher psychological functioning. Knowledge, the modulation of behaviour, and the making of meaning are acquired by learners through discourse with others.

This position has significant implications for inclusive education. The organisation of classrooms should be such as to afford opportunities for substantial communication. Students should be given opportunities to express ideas, negotiate meaning, ask questions, and participate in discussions with others.

Inclusive classrooms demand pedagogies that appreciate multiple perspectives and different ways of expression. Dialogue is a teaching method and a way to build engagement and a sense of community. Educational settings that recognise communication as a social, collaborative enterprise foster success for students who are disenfranchised by linguistic differences, disabilities, or cultural backgrounds.

The connection between cognition and language has a significant role in shaping the discourse of education. Interpretation of various events, problem-solving, and understanding of issues can be addressed through classroom dialogues. In this environment, open classroom dialogues should be encouraged, where learners can freely express themselves and receive constructive feedback. Vygotsky considers language diversity an opportunity rather than an obstacle.

Zone of proximal development and inclusive learning

The zone of proximal development (ZPD) is one of the most important concepts given by Vygotsky. The ZPD represents the distance between what a child can do independently and

what he or she can do with the support of a more knowledgeable other (MKO).

ZPD = Level of development with support — independently attained developmental level

The aforementioned formula represents the gap between independent doing and doing with support that may include collaboration, scaffolding, and mediated support.

The fixed-ability idea is also questioned by the ZPD. Usually, learners are assessed to determine their rank based on their individual capabilities. Vygotsky questioned such an assessment, as it provides only a fragmented view of the learner's development.

The ZPD offers a flexible framework for understanding the learner's potential in inclusive education. With the appropriate collaboration and support, a learner can be facilitated in developing diverse capabilities. The diversity among learners is to be seen as an opportunity rather than a deficiency in the process of learning and development. Tilak et al. (2025) argue that cognitive support from peers and educators can create an individual zone of proximal development.

The ZPD sees educational expectation differently. It does not lower expectations for a learner facing difficulty; rather, it suggests providing appropriate support to help them learn and move forward. This perspective shifts ideas from limitations to possibilities and motivates learners to strengthen and evolve their abilities.

The ZPD is important for inclusive education because it rejects static notions of ability. Traditional assessments typically assess current performance, thereby reinforcing fixed learner categorisations. The ZPD, however, stresses future development.

This transition has some ramifications:

- all learners have the capacity to develop;
- support structures may facilitate development;
- performance fluctuations are not permanent disabilities;
- learning is before advancement.

Inclusive classrooms are guided by the zone of proximal development (ZPD) and emphasise scaffolding, collaborative learning, peer tutoring, and guided participation.

It also challenges the practice of ability grouping and segregation, as development occurs through contact with people with diverse knowledge.

Internalisation and the construction of agency

Internalisation is the process by which socially mediated activities become internalised psychological functions. Learners slowly internalise ways of thinking, reasoning, and problem-solving through participation in cultural practices. This idea is an alternative to the idea of learning as knowledge transfer. Knowledge reconstruction and agency development are nurtured through social activities that involve active participation in learning. Vygotsky's contribution extends beyond conventional educational psychology toward a broader theory of education in which development is understood through socially mediated activity (Nardo, 2021).

Therefore, inclusive education should offer opportunities for active participation rather than passive absorption. Students are responsible for their own growth through participation in collaborative learning situations. Learning environments that promote discovery, inquiry, and shared decision-making enhance cognitive and social development.

Internalisation emphasises the need for substantive engagement. The learners do not acquire knowledge from others; they transform socially shared actions into individual understanding. This change requires opportunities for interaction, reflection and application of ideas in many situations.

Agency is a central issue in inclusive education. As the primary beneficiaries of support, students may have limited opportunities to exercise choice and influence their learning. Vygotsky believed that inclusive classrooms should provide students with opportunities to share their ideas, make decisions, and actively engage in collaborative learning. Hence, inclusive education should provide opportunities for active engagement rather than passive absorption.

Perezhivanie and the emotional dimension of inclusion

A central, though rarely explored, notion in Vygotsky's work is that of *perezhivanie*. This

concept refers to the emotional and cognitive experiences people use to make sense of and respond to their environment. *Perezhivanie* emphasises the interdependence of emotion and intellect. Learning is not just an intellectual activity; it is shaped by social relationships, cultural contexts, and learning environments.

This notion of inclusive education emphasises the significance of belonging, recognition and emotional well-being. Students at risk of exclusion, prejudice, or marginalisation may encounter barriers that impact their emotional and cognitive development. Inclusive classrooms need to develop caring relationships, positive identities and affective pedagogies. Recent research on inclusive practice highlights the importance of emotional support, empathy and constructive criticism in encouraging participation and engagement (Narot, Kiettikunwong, 2024).

The concept of *perezhivanie* also reminds educators that the same educational environment can be experienced differently by different learners. What one student experiences as encouraging and inspiring about a learning activity, another student might find frightening or alienating. Therefore, educators should attend to both instructional design and students' subjective feelings of engagement. Good *perezhivaniya* (experiences) that enhance learning and inclusion can be generated through practices such as relational work, culturally responsive pedagogy, restorative practices and space for student voice and agency.

Inclusion, from a Vygotskian perspective (*perezhivanie*), requires attention to:

- academic setting;
- peer-to-peer interpersonal relationships;
- mental well-being;
- identity formation;
- membership feeling.

Inclusion is not only a matter of teaching, but also an emotional and relational process.

Co-construction of knowledge and collaborative learning

The basic premise of Vygotsky's theory is that knowledge is constructed collaboratively through social interaction. Learning is a co-

operative activity in which people negotiate meanings and build shared understandings. This principle is closely aligned with inclusive educational philosophies. Classroom diversity provides many perspectives, experiences and kinds of knowledge. Contemporary research indicates the significance of collaboration and interdependence in challenging ableist ideas and supporting equitable participation (Healy et al., 2024).

Collaborative learning, as opposed to an emphasis on individual participation and achievement, is guided by the idea of co-construction, which addresses the need for inclusive education. The ability to engage in dialogue with others, negotiate, and develop a common understanding can be fostered in a cooperative environment. Such a process surely provides an opportunity for academic strength, social collaboration, and integration.

The recent importance of this position is evident in the use of Vygotsky's theory to develop inclusive teacher education. De Souza (2024) explores the use of institutional context, cultural tools, and collaborative activities to make teacher education more inclusive through a collaborative change project in Eswatini and Malawi.

Developing authentic collaboration, rather than just dividing tasks, is the implication of co-construction to inclusive education. Shared sense-making can be facilitated by inquiry-driven projects, problem-based learning, collaborative discussion, and peer instruction.

Implications for inclusive pedagogy

A Vygotskian perspective provides strengthened ideas for pedagogical transformation that value an interactive learning environment for inclusive education. It proposes several pedagogical ideas. Some of them are given below.

- Dialogue-centered pedagogy: Education should be based on meaningful discourse that supports engagement, inquiry, and reflection.
- Scaffolding: The teacher gives temporary support that helps the learner to do things beyond their actual ability.
- Cooperative learning: Developmental resource and peer interaction.

- Culturally responsive teaching: Instruction should leverage learners' cultural experiences, languages, and identities.

- Flexible engagement: Diverse learning requirements should be addressed by multiple engagement channels.

These ideas reject inclusion as a replacement strategy rather than as an educational process. The core of inclusive pedagogy is to anticipate the diversity of students' perspectives rather than working on a solution when a challenge arises. Diverse initiation, varied study materials, and opportunities for collaboration are essential elements in developing a lesson. Such readiness creates opportunities to broaden learning opportunities for all learners.

Implications for assessment

Dynamic assessment approaches that assess student performance with assistance and support are supported by Vygotsky's theory. The concept of dynamic assessment is closely linked to the zone of proximal development (ZPD), as it emphasises the development of competencies rather than static abilities.

Therefore, inclusive assessment should:

- focus on development and capability;
- incorporate collaborative assignments;
- use multiple sources of evidence;
- determine factors in the context that affect performance;
- provide positive feedback.

Assessment acts as a facilitator of learning rather than a classifier of learners. Building on this perspective, inclusive assessment recognises that learners demonstrate understanding through a variety of modalities. Portfolios, observations, presentations, projects, self-assessments and peer assessments can complement traditional examinations and provide a more complete picture of learning.

Formative assessment is of great importance in the Vygotskian paradigm. Through ongoing feedback and discussion, teachers can find out what the students already know, support and allow them to move through their zones of proximal development. Assessment is therefore integrated with instruction and not separated from it.

Implications for teacher preparation

Educators are a key component in Vygotsky's theory as facilitators of learning. Inclusive education calls for teacher development programs that combine theoretical knowledge with practical skills.

Preference should be given to teacher education in:

- sociocultural learning theories;
- recognising diversity as a pedagogical resource;
- cooperative learning strategies;
- progressive assessment methods;
- inclusive, thoughtful classroom management;
- culturally relevant teaching.

According to research, the successful implementation of inclusive policies depends on teacher agency, institutional support, and opportunities for professional reflection (Hendriksen et al., 2024). Teacher preparation should provide prospective teachers with opportunities to work with diverse learners in authentic educational settings. It is not just coursework. Inclusive competences can be developed with reflective practices, authentic practical engagements, and collaborative research.

References

1. Cong-Lem, N. (2022). Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's cultural-historical (activity) theories: Overview, clarifications and implications. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56, 1091–1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
2. de Souza, B. (2024). Examining the role of Education for Sustainable Development (ESD) in strengthening inclusive education in teacher education: A Vygotskian analysis of change projects from Malawi and Eswatini. *Journal of Education*, 96, 98–116. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i96a06>
3. Lubovsky, D.V. (2024). The Development of the Principles of Cultural-Historical Theory in Special Education and Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 126–135. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200313>
4. Faria, P.M.F. de, Camargo, D. de. (2025). Teachers' emotions and inclusive education from the perspective of Vygotsky. *Educational Studies*, 61(3), 379–401. <https://doi.org/10.1080/00131946.2025.2523289>
5. Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
6. Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.
7. Healy, L., Nardi, E., Biza, I. (2024). Interdependency, alternative forms of mathematical agency and joy as challenges to ableist narratives about the learning and teaching of mathematics. *ZDM—Mathematics Education*, 56, 379–391. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01565-z>
8. Nardo, A. (2021). Exploring a Vygotskian theory of education and its evolutionary foundations. *Educational Theory*, 71, 331–352. <https://doi.org/10.1111/edth.12485>
9. Narot, P., Kiettikunwong, N. (2024). Value co-creation: A strategy for enhancing inclusiveness in special education. *Education Sciences*, 14(2), 208.
10. Phala, T. (2023). Learner support for reading problems in Grade 3 in full-service schools in

Needless to say, a strong support system needs to be created to help educators overcome the prevailing barriers to inclusion. These barriers can take different forms, such as limited resources, large class sizes, inflexible curricula, and standardised-outcomes-based accountability. To address these pedagogical innovations, a comprehensive educational framework should be the core of professional development practices.

Conclusion

Inclusive education is more than the promise of policy and practical access to mainstream classrooms. It demands a theoretical understanding of learning, development and diversity that may inform educational practice. Vygotsky's socio-cultural theory is a seminal framework. Vygotsky presents a psycho-philosophical theory where cognition is socially derived, culturally mediated, learned through cooperation, and transformed through language, and challenges deficit-based education systems.

From a Vygotskian perspective, inclusive education is not just integration, but a vision of equal participation, belonging, and collective human growth. It provides a sound basis for meeting today's educational challenges and achieving the goal of universal education.

- the Gauteng province. *South African Journal of Education*, 43(1), Article 2144. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2144>
11. Selisko, T.J., Eckert, C., Perels, F. (2024). Models of disability as distinguishing factor: A theoretical framework of inclusive education and the application to a literature review. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2379681>
12. Tilak, S., Viar, R., Turner, B., Kennedy, K. (2025). Situating makerspace curricula for students with learning differences within Vygotsky's cultural historical psychology. *Universal Access in the Information Society*, 24(2), 1783–1798. <https://doi.org/10.1007/s10209-024-01177-0>
13. Tzouriadou, M. (2021). Vygotsky's approach to typical and "impeded" development. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 1–15. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26232
14. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
15. United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.
16. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
17. Veresov, N. (2021). Cultural-historical theory and the dialectics of lower and higher psychological functions. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 55(4), 735–748. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09647-3>
18. Vygotsky, L. (1931/1997). *Diagnosis of development and clinic for difficult childhood: pedological research outline*. Visor. p. 316.
19. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
20. Woolfson, M.L. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 95(3), 725–737. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>

Information about the authors

Sandeep Kumar, Leading Researcher in the fields of Human Development, Learning and Cognition, and Inclusive Education, Professor of Education, Department of Education, University of Delhi, Delhi, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4152-4156>, e-mail: sandeepkumarcie@gmail.com

Информация об авторах

Сандип Кумар, ведущий научный сотрудник в области развития человека, обучения и познания, а также инклюзивного образования; профессор педагогики, кафедра педагогики, Делийский университет, Дели, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4152-4156>, e-mail: sandeepkumarcie@gmail.com

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

The author has taken utmost care to consider all ethical considerations while writing this paper.

Декларация об этике

Автор предпринял все необходимые меры для соблюдения этических требований в процессе подготовки данной статьи.

Поступила в редакцию 26.06.2026

Поступила после рецензирования 24.08.2026

Принята к публикации 11.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.06.26

Revised 2026.08.24

Accepted 2026.09.11

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Научная верификация психолого-педагогических программ в парадигме доказательного подхода: опыт реализации в МГППУ

М.Г. Сорокова ✉, О.И. Леонова

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ sorokovamg@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В профессиональном сообществе существует разное понимание термина «доказательный подход» и, следовательно, критериев оценки доказательности. В статье представлен разработанный в МГППУ комплексный операциональный алгоритм научной верификации психолого-педагогических программ. Такой подход имеет отношение к методологии экспериментальных рандомизированных контролируемых исследований. **Цель.** Выявить структурные компоненты операционального алгоритма научной верификации психолого-педагогических программ в парадигме доказательного подхода, реализуемого на базе секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета МГППУ. **Гипотеза.** Научная верификация как неотъемлемый элемент доказательного подхода содействует распространению психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью. **Методы и материалы.** В статье использованы общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения, которые применялись в отношении содержания соответствующей теме нормативно-правовой базы, научно-методической литературы и регламента научной верификации психолого-педагогических программ в парадигме доказательного подхода, разработанного и реализуемого на базе МГППУ. **Результаты.** Реализация регламента научной верификации в парадигме доказательного подхода обеспечивает развитие открытого реестра психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью, реестра ресурсных площадок и реестра экспертов научной верификации. **Выводы.** Выявлены структурные компоненты разработанного в МГППУ действующего комплексного операционального алгоритма научной верификации психолого-педагогических программ, а именно: научно-методический, институциональный, инфраструктурно-образовательный и профессионально-отраслевой. Организация процесса научной верификации психолого-педагогических программ, осуществляемая в соответствии с требованиями к структуре, содержанию и результатам их реализации, в условиях сформированной инфраструктуры и межпрофессионального, организационного, а также отраслевого взаимодействия, обеспечивает распространение лучших практик в парадигме доказательного подхода.

Ключевые слова: распространение лучших практик, психолого-педагогические программы, научная верификация, доказательный подход, регламент и процедура

Для цитирования: Сорокова, М.Г., Леонова, О.И. (2026). Научная верификация психолого-педагогических программ в парадигме доказательного подхода: опыт реализации в МГППУ. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 44–58. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310504>

Scientific verification of psychological and pedagogical programs within the evidence-based approach paradigm: Implementation experience at MSUPE

M.G. Sorokova ✉, O.I. Leonova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ sorokovamg@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The professional community has varying understandings of the term “evidence-based approach” and, consequently, the criteria for assessing evidence. This article presents a developed at the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) comprehensive operational algorithm for the scientific verification of psychological and pedagogical programs. This approach is relevant to the methodology of experimental randomized controlled trials. **Objective.** To identify the structural components of the operational algorithm for the scientific verification of psychological and pedagogical programs within the paradigm of the evidence-based approach, implemented at the section “Evidence-Based Approach in Psychology and Education” of the Scientific Expert Council of MSUPE. **Hypothesis.** Scientific verification, as an integral element of the evidence-based approach, promotes the dissemination of psychological and pedagogical programs with proven effectiveness. **Methods and materials.** The article employs general scientific methods of analysis, synthesis, and generalization, which were applied to the content of the regulatory framework relevant to the topic, scientific and methodological literature, and the regulation for the scientific verification of psychological and pedagogical programs within the paradigm of the evidence-based approach, developed and implemented at MSUPE. **Results.** The implementation of the regulation for scientific verification within the paradigm of the evidence-based approach ensures the development of an open registry of psychological and pedagogical programs with proven effectiveness, a registry of resource platforms, and a registry of scientific verification experts. **Conclusions.** The structural components of the current comprehensive operational algorithm for the scientific verification of psychological and pedagogical programs, developed at MSUPE, have been identified, namely: scientific-methodological, institutional, infrastructural-educational, and professional-sectoral. The organization of the scientific verification process for psychological and pedagogical programs, carried out in accordance with the requirements for their structure, content, and implementation outcomes, within an established infrastructure and interprofes-

sional, organizational, and sectoral collaboration, ensures the dissemination of best practices within the paradigm of the evidence-based approach.

Keywords: dissemination of best practices, psychological and pedagogical programs, scientific verification, evidence-based approach, regulation and procedure

For citation: Sorokova, M.G., Leonova, O.I. (2026). Scientific verification of psychological and pedagogical programs within the evidence-based approach paradigm: Implementation experience at MSUPE. *Psychological Science and Education*, 31(5), 44–58. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310504>

Введение

Доказательный подход (ДП) в образовании и социальной сфере активно исследуется с начала 2000-х гг. (Davies, 1999; Slavin, 2002; Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2021; Dekker, Meeter, 2022). Под ДП в сфере психолого-педагогического обеспечения общего образования понимается методология, предполагающая экспериментальное доказательство эффективности практики, представляемой профессиональному сообществу в виде системно оформленной авторами психолого-педагогической программы, технологии, методики, готовой для апробации и применения в иных организациях. Разработка и независимая оценка практики, а также принятие решений о ее рекомендации к тиражированию и распространению должны учитывать результаты верификации доказательной базы. Такой подход отражает принципы научной верификации и имеет отношение к примеру доказательной медицины, а также когнитивной науки (cognitive science) и методологии экспериментальных рандомизированных контролируемых исследований (РКИ) (Roediger, 2013; Weinstein, Madan, Sumeracki, 2018; Yeager et al., 2022a; Yeager et al., 2022b; Бусыгина, Подушкина, Засимова, 2022). При этом подчеркивается ключевая роль репрезентативности выборок при сборе доказательных данных в образовании (Joose, 2019).

В современной российской науке развиваются теоретико-методологические основы ДП в психологии и образовании, продолжая традиции культурно-исторической и деятельности научной школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.).

На базе МГППУ разработан и реализуется «Стандарт доказательности практик в сфере детства», содержащий описание формата подготовки практики для участия в процедуре научной верификации (Доказательный подход: Руководство по верификации..., 2024).

В научном дискурсе помимо термина «доказательное образование (evidence-based education)» активно используются понятия «политики образования, основанные на доказательствах (evidence-based education policies)» (Slavin, 2002), «реформа образования, основанная на доказательствах (evidence-based reform in education)» (Slavin, 2017; Slavin, 2020; Slavin, Cheung, Zhuang, 2021), выделяются практики, «основанные на доказательствах (evidence-based)» и «подтвержденные доказательствами (evidence-informed)»: первые базируются на «медицинской модели», РКИ и количественных методах анализа данных, а вторые признают влияние учащихся, экспертных знаний учителей, школьного и социокультурного контекста на применение исследований в классах (Owen, Watkins, Hughes, 2022; Hwa, 2023; Jones, 2024).

Применение ДП — устойчивый тренд. Предпринят целый ряд попыток его теоретического осмысления, реализации и разработки критериев экспертизы практик (Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2021; Бобылева, 2022; Баева и др., 2023; Сердюков, Сердюкова, 2023; Горькова, Горлачев, Загнитко, 2023; Головина, Сорокова, Леонова, 2024; Доказательный подход..., 2024; Лебедева, 2024; Байкалова, 2025; Руководство по стандартизации..., 2024; Фионик, Зорина, 2025); создаются реестры программ и технологий в

образовательной среде с различным уровнем доказательности (Гани, Подушкина, Павшенко, 2023; Рубцов и др., 2026); проводился наукометрический анализ публикаций в РИНЦ по данной тематике (Прохоренко, 2023; 2024).

Вместе с тем проблема разработки критериев, регламентов и процедур независимой экспертизы для верификации доказательной базы психолого-педагогических программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере остается весьма актуальной. В профессиональном сообществе существует разное понимание термина «ДП» и, следовательно, критериев оценки доказательности. Существует также точка зрения, что разработанные в рамках диссертационных исследований психолого-педагогические программы и технологии уже можно считать достаточно эмпирически обоснованными. При этом остаются открытыми вопросы о дальнейшей судьбе таких программ: об их использовании и развитии самим автором, тиражировании и исследовании эффективности при дальнейшей трансляции и т.д. Кроме того, диссертация и психолого-педагогическая программа — это разные жанры (первая ориентирована, прежде всего, на науку, вторая — на практику), и их реализация требует разных компетенций.

Отрыв научных разработок от реальной практики также представляет серьезную проблему (Pegram et al., 2022): из 138 вмешательств в области специального образования, реализуемых в школах, лишь 30% имели некоторые доказательства положительного влияния на результаты обучения учащихся, 67% не имели опубликованных доказательств, а 3% оценивались как неэффективные. Повторное исследование, проведенное годом позже, показало, что некоторые школы продолжали использовать те же самые вмешательства.

Требуется внимания вопрос в отношении программ, разработанных психологами и

педагогами-практиками, которые имеют значительный практический опыт и экспертный взгляд на понимание конкретных проблем, что является их несомненным преимуществом. Примеры таких программ широко представлены в публикуемых каталогах «Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде» (Рубцов и др., 2026). Однако, как отмечают (Basckin, Strnadová, Cumming, 2021), для учителей и руководства школ часто характерно недостаточное понимание методологии и методики организации исследований, особенно в области обучения детей с особыми образовательными потребностями. Это препятствует эффективному использованию научно обоснованных практик (Flynn, 2019). Такие авторские коллективы нуждаются, с одной стороны, в научно-методической поддержке университетов и научных организаций как при проведении исследований, так и независимой экспертизы по верификации данных эксперимента, а с другой — в повышении квалификации педагогов в области исследовательской грамотности.

Особое место среди психолого-педагогических программ, технологий, практик занимают инклюзивные образовательные практики (ИОП) как «совокупность взаимосвязанных процедур и способов профессионального воздействия, направленных на активное включение в образовательный процесс всех его участников ... в качестве субъектов деятельности, которые способны принимать результативное участие в образовательном процессе и социальной жизни и развивать свой потенциал» (Алехина и др., 2024, с. 5). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 27.12.2012 № 273-ФЗ¹ (статья 2, п. 27) инклюзивное образование (ИО) определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 27.12.2012 № 273-ФЗ. Редакция от 25.04.2026. Контур.Норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=505840&ysclid=mpmdcis5ax1944119928#h6929> (дата обращения: 26.05.2026).

В настоящее время активно разрабатываются подходы к решению проблемы доказательной оценки эффективности ИОП и качества ИО, ее принципы, методология и инструментарий, в том числе применительно к деятельности дошкольных образовательных организаций (Макарова, 2026) и региональных ресурсных центров по сопровождению лиц с РАС (Мамохина и др., 2022). Выявляются критериальные основы оценивания, такие как становление инклюзивной культуры профессионального сообщества и общества в целом, управление развитием ИО и развитие ИОП в научно-образовательном комплексе (Ильин, 2024; 2025). В статье (Алехина, Быстрова, 2025) предложена система критериев, включающая оценку доступности и поддержки, принятия и участия, первые два из которых характеризуют обеспечение условий для реализации основных образовательных потребностей обучающихся, а вторые два — результаты ИОП. Есть примеры конкретных схем описания практик работы с лицами с РАС (Давыдова и др., 2022).

Вместе с тем инструментальный процесс как операциональный алгоритм независимой экспертизы доказательной базы практик в образовании и социальной сфере, т.е. комплекс оценочных критериев, регламента, процедуры и механизма их реализации на институциональном уровне, в профессиональной литературе практически не представлен.

В связи с этим была сформулирована цель работы: выявить структурные компоненты операционального алгоритма научной верификации психолого-педагогических программ в парадигме доказательного подхода, реализуемого на базе секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета МГППУ.

Методы, результаты и их обсуждение

В статье использованы общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения, которые применялись в отношении содержания соответствующей теме нормативно-правовой базы, научно-методической литературы и регламента научной верификации психолого-педагогических программ в парадигме

доказательного подхода, разработанного и реализуемого на базе МГППУ. Практики в образовании и социальной сфере имеют разную степень зрелости — от начинающих до уже оформленных в виде программ и обладающих значительной доказательной базой, — а также, возможно, имеющих специфику в зависимости от сферы применения. Поэтому они нуждаются в признании необходимости применения множества методов (количественных и качественных) для создания целостной и надежной доказательной базы (Owen, Watkins, Hughes, 2022) и диверсификации критериев их независимой оценки на единой платформе доказательного подхода.

Выделяют 4 этапа «жизненного цикла» практики: осознание значимой социальной проблемы (инновационный); поиск и проверка решений (пилотный); исследование ее эффектов и институционализация (устоявшаяся и масштабируемая практики) (Бусыгина, Подушкина, Засимова, 2022). От стадии «жизненного цикла» зависит методическое сопровождение конкретной практики, подходящий дизайн и методология экспериментального исследования ее эффективности. Вот почему специалистами МГППУ предложена модель уровневой верификации практик с учетом их актуального этапа развития — отраслевая, базовая, научная.

Отраслевая верификация предполагает первоначальный отбор кандидатных практик для последующей независимой экспертизы их эффективности. Это скрининг, который часто проводится с помощью отраслевых конкурсов Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации и иных ведомств, учреждений и организаций (Рубцов и др., 2026; Алехина и др., 2023). Базовая верификация состоит в более глубоком осознании и описании практики с точки зрения проблемной ситуации, анализа опыта работы с актуальной проблемой, условий, предпосылок и механизмов ожидаемых изменений и предоставления первоначальных доказательств ее эффективности. Высший уровень — это научная верификация, т.е. проверка эффектив-

ности практик на основе эксперимента, количественного и качественного анализа данных и экспертная оценка доказательной базы в соответствии с требованиями ДП.

Охарактеризуем регламент научной верификации развивающих, коррекционно-развивающих, профилактических, просветительских и др. психолого-педагогических программ для образования и социальной сферы в парадигме ДП на базе секции ДП НЭС МГППУ при участии общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» (Сорокова и др., 2023). Методологические и научно-методические основания деятельности секции ДП НЭС отражены в публикациях (Система функционирования..., 2020; Доказательный подход..., 2024; Руководство по стандартизации..., 2024). Важным направлением работы секции ДП НЭС является также экспертиза инструментов психодиагностики на основе российских и международных стандартов и требований классической и современной теорий тестирования.

ДП на уровне научной верификации включает (Доказательный подход..., 2024, с. 10–13):

- *Теоретическое обоснование программы, технологии* в современном профессиональном контексте, т.е. с привлечением результатов исследований в рейтинговых научных журналах.

- *Корректный дизайн исследования* предполагает проверку эффективности программы, т.е. ее влияния на целевые психолого-педагогические характеристики (конструкты, параметры), с использованием валидных надежных психодиагностических методик и в соответствии с классической схемой трех-этапного психолого-педагогического эксперимента при наличии экспериментальной и контрольной групп. В основе — количественные методы сбора и анализа данных, дополнение — качественные методы исследования.

- *Корректные процедуры сбора эмпирических данных*: соблюдение инструкций при тестировании, исключение манипулирования данными. *Большие выборки* от нескольких сотен до тысячи и более испытуемых повышают вероятность выявления статистически

значимых различий, даже если размер эффекта невелик, и увеличивают уверенность, что эффект достигнут за счет формирующего воздействия, а не случайных факторов.

- *Релевантные количественные методы анализа данных, применение стандартных статистических пакетов* (SPSS, Statistica, R, jamovi и др.). Это международно признанные пакеты с надежными алгоритмами расчетов: они экономят время, снижают вероятность ошибок и демонстрируют все необходимые численные параметры доказательности. Они могут быть дополнены качественными методами исследования.

- *Правильная интерпретация результатов анализа* с учетом количественных показателей (размеры эффекта, уровни значимости и др.) и содержания измеренных конструктов и контекстных параметров. Результаты анализа данных качественных методов интерпретируются по инструкции к ним.

- *Воспроизводимость результатов* как возможность повторить эксперимент и проверить эффекты при тиражировании программ, а также провести мониторинг отдаленных результатов.

- *Общедоступность баз данных в репозиториях научных данных* как современный тренд открытой науки и требование рейтинговых научных журналов. Пример — репозиторий RusPsyDATA <https://ruspsydata.mgppu.ru/> (Психолого-педагогическая помощь..., с. 177–182).

Публикация результатов в рецензируемых научных журналах, обсуждение их на научных конференциях и экспертиза профильных специалистов. Верифицированные на секции ДП НЭС программы и технологии рекомендуются к тиражированию через систему дополнительного профессионального образования (ДПО) и вносятся в *реестры практик с доказанной эффективностью для образования и социальной сферы* для Министерства просвещения Российской Федерации и других профильных министерств и организаций.

Согласно регламенту секции ДП НЭС (см. рисунок) авторы программ направляют на независимую экспертизу пакет документов: паспорт программы, отчет о результатах ве-

рификации по прилагаемым формам и саму программу в виде текстового документа. Эти документы оцениваются тремя профильными экспертами, в том числе привлеченными специалистами, в соответствии с «Протоколом качественного ассесмента», включающим критерии оценки структуры, нормативной ба-

зы и содержания программы как документа, и «Протоколом верификации образовательных и социальных программ и технологий», содержащим критерии оценки корректности проведения и результатов эксперимента, выявленных эффектов программы на основании анализа данных, размеров эффекта.

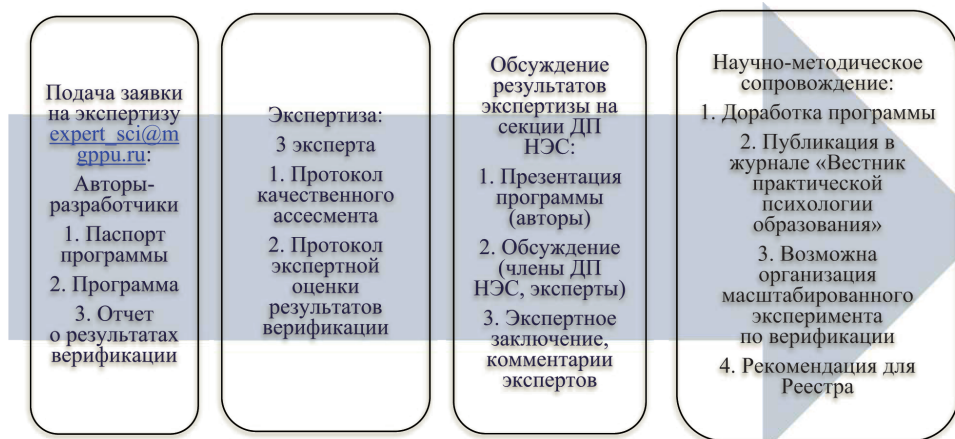


Рис. Регламент экспертизы психолого-педагогических программ на секции «Доказательный подход в психологии и образовании» (ДП НЭС) Московского государственного психолого-педагогического университета

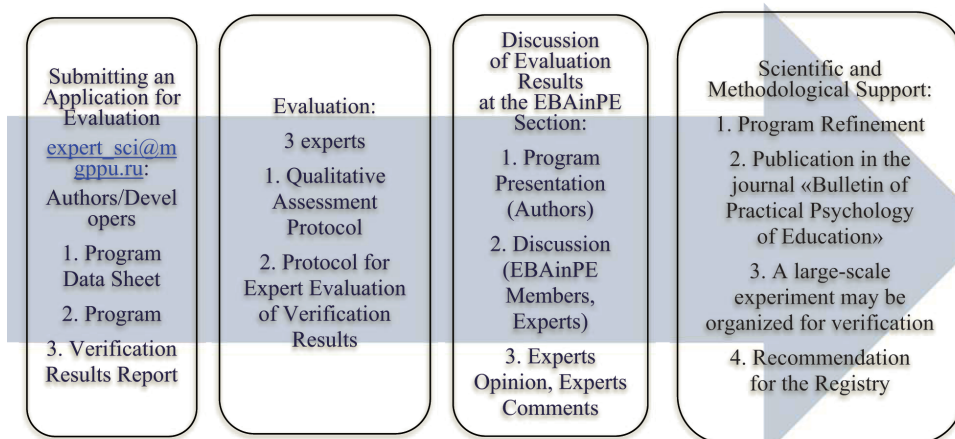


Fig. Regulations for the evaluation of psychological and pedagogical programs at the “Evidence-Based Approach in Psychology and Education” (EBAPe) section of the Moscow State University of Psychology and Education

На заседании секции в форме вебинара авторы-разработчики проводят презентацию программы и отвечают на вопросы. Представитель группы экспертов выступает с комментарием, замечаниями и рекомендациями, программа получает количественную и нормативную оценку, на основе которых готовится экспертное заключение. Есть 5 категорий нормативной оценки, наивысшей из которых является «Соответствует стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы», а следующие две категории содержат уточнение «...с учетом дополнительных рекомендаций» или «...на этапе пилотных проектов». Если программа проходила только качественный ассесмент или доказательная база не убедительна, она «рекомендуется для проведения эксперимента по верификации (проверке эффективности) программы или технологии». Последняя пятая категория говорит о несоответствии программы стандартам.

Научно-методическая, организационная и образовательная поддержка авторов-разработчиков оказывается специалистами Научно-методического центра сопровождения педагогических работников МГППУ. По результатам прохождения экспертизы и доработки программы по рекомендациям экспертов выдается «Сертификат подтверждения верификации доказательной базы программы психологического обеспечения образовательного процесса». Авторы-разработчики могут также опубликовать статью в научном журнале. Так, например, «Программа профилактики антисоциального поведения несовершеннолетних в образовательных организациях и учреждениях институционального воспитания (по модели «Экосистема

детства»)»² (руководитель — Р.В. Чиркина, авт. коллектив — Е.Э. Бойкина, О.Д. Гурина, Е.А. Куприянова, А.Ю. Коновалов, Е.В. Стратийчук, А.С. Радчиков, А.Л. Горина, З.М. Сидоренко, Н.В. Путинцева, Н.В. Бригадиренко, А.А. Воронкова), отмеченная высшей категорией по результатам верификации, представлена в (Бригадиренко и др., 2024). Программа «Совершенствование полимодального восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи на психокоррекционных и логопедических занятиях»³ (автор-разработчик — И.Ю. Мурашова), охарактеризованная в (Мурашова, Нодельман, 2020), по результатам экспертизы получила категорию соответствия на этапе пилотных проектов. Анализ психолого-педагогических программ, успешно прошедших верификацию на секции ДП НЭС, представлен также в (Степанюк, 2024; Южакова, 2023 и др.).

Инфраструктура научной верификации с целью создания реестра психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью включает также организацию и оформление сотрудничества с образовательными организациями субъектов Российской Федерации в сфере формирования реестра ресурсных площадок и реестра экспертов и координаторов для научной верификации; организацию деятельности экспертных групп; проведение проектно-экспертных семинаров и стратегических сессий по развитию федерального реестра психолого-педагогических программ. В журнале «Вестник практической психологии образования» действует рубрика «Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ». С 2023 г. на факультете повышения квалификации МГППУ реализуется программа ДПО «Раз-

² Модель профилактики социального деструктивного поведения «Экосистема детства». Методические рекомендации для применения модели в институциональных условиях воспитания. Номер в реестре 20/31-пр, 2026 г. URL: <https://mgppu.ru/reestr> (дата обращения: 29.05.2026).

³ Совершенствование полимодального восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи на психокоррекционных и логопедических занятиях. Номер в реестре 4/13-пр, 2023 г. URL: <https://mgppu.ru/reestr> (дата обращения: 29.05.2026).

работка психолого-педагогических программ для образования и социальной сферы: доказательный подход» (72 ч.) (сост. — М.А. Одинцова, М.Г. Сорокова, О.И. Леонова) <https://dpo-portal.mgppu.ru/programs/43> для педагогов-психологов, психологов в образовании и социальной сфере, направленная на повышение качества разработок, представляемых на Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде по плану мероприятий на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. Ее главным результатом для слушателей должно стать проектирование своей психолого-педагогической программы в парадигме ДП.

Рассмотрим основные преимущества участия авторов психолого-педагогических программ в научной верификации в парадигме ДП на базе МГППУ.

1. *Укрепление репутации образовательной организации-разработчика программы, демонстрация ее приверженности качеству и профессиональным стандартам, содействие процессу реализации программы.* Сертифицированные программы размещаются в федеральном реестре МГППУ, расширяются возможности их внедрения и решения проблем недостатка кадровых ресурсов. Создаются условия для укрепления идентичности и культурных традиций региона, чувства принадлежности и уважения к его историческому наследию, а также возможности апробации инновационных подходов, которые открывают путь к лабораториям и пилотным проектам и тиражированию в образовательных организациях Российской Федерации.

2. *Новый статус программы вызывает доверие и профессиональный интерес у педагогического сообщества в разных регионах.* Научная верификация открывает возможности для внедрения программы через работу педагогов-психологов со своими педагогическими коллективами по опубликованному

методическому пособию, обучение в рамках программ ДПО, выездные стажировки с педагогическим коллективом по верифицированной программе и др.; содействует интеграции программ в задачи государственных проектов и стратегий; повышает привлекательность местных разработок для федеральных грантов и партнерств; снижает риск юридических споров, связанных с использованием непроверенных методик. Образуются партнерские сети и совместные проекты в целях повышения качества образования, адаптации успешных практик под свои нужды, что позволяет минимизировать ошибки, экономить время и ресурсы для внедрения эффективных решений.

3. *Повышение методического уровня разработок и профессионального статуса специалиста среди коллег.* Верификация помогает гарантировать соответствие высоким стандартам качества: растет доверие к программам среди субъектов образовательного процесса; укрепляется репутация как специалистов — педагогов-психологов, так и данной профессии. Верификация мотивирует педагогический коллектив совершенствовать свои компетенции и позволяет унифицировать подходы к решению различных проблем в рамках развития общей методологической базы.

Заключение

Проведенный нами анализ показывает, что в МГППУ разработан действующий полный комплексный операциональный алгоритм научной верификации психолого-педагогических программ, включающий следующие структурные компоненты: научно-методический компонент (методологические и научно-методические основания деятельности секции ДП НЭС, отраженные в публикациях, рекомендованных Ученым советом МГППУ; совокупность требований к психолого-педагогическим программам с точки зрения ДП), институциональный компонент — действующий механизм реализации ДП (секция ДП НЭС МГППУ, четкий регламент ее деятельности — пакет докумен-

тов, формы, порядок, критерии и процедура экспертизы, экспертное заключение, сертификат), инфраструктурно-образовательный компонент (оформление сотрудничества МГППУ с образовательными организациями субъектов Российской Федерации; научно-методическая, организационная и образовательная поддержка авторов-разработчиков; программа ДПО на ФПК МГППУ), профессионально-отраслевой компонент (проектно-экспертные семинары и стратегические сессии по развитию федерального реестра психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью; публикации в рейтинговых научных журналах; формирование профильных реестров).

Сформулированы основные преимущества участия авторов психолого-педагогических программ в научной верификации в

парадигме ДП на базе МГППУ. Приведены примеры программ, успешно прошедших верификацию на секции ДП НЭС, и соответствующих публикаций о них в научных журналах.

Реализация регламента научной верификации в парадигме ДП обеспечивает развитие открытого реестра психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью, реестра ресурсных площадок и реестра экспертов научной верификации. Организация процесса научной верификации психолого-педагогических программ, осуществляемая в соответствии с требованиями к структуре, содержанию и результатам их реализации, в условиях сформированной инфраструктуры и межпрофессионального, организационного и отраслевого взаимодействия, обеспечивает распространение лучших практик в парадигме ДП.

Список источников / References

1. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Система критериев доказательной оценки инклюзивности образовательной практики. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 22–29. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230303>
1. Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). System of criteria for evidence-based assessment of educational practice inclusivity. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 22–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230303>
2. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2023). Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода. *Психологическая наука и образование*, 28(3), 33–46. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>
2. Alekhina, S.V., Bystrova, Y.A., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Y. (2023). Use of evidence-based criteria for assessing inclusive practices in competitive procedures. *Psychological Science and Education*, 28(3), 33–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>
3. Баева, И.А., Микляева, А.В., Пежемская, Ю.С., Хороших, В.В. (2023). Оценка эффективности модели сопровождения адаптации в парадигме доказательного подхода. В кн.: *Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: Методические рекомендации* (с. 89–99) (И.А. Баева, науч. ред.) СПб.
3. Baeva, I.A., Miklyaeva, A.V., Pezhemskaya, Y.S., Khoroshikh, V.V. (2023). Assessing the effectiveness of the adaptation support model in the paradigm of the evidence-based approach. In: *Psycho-pedagogical support for the adaptation of students — representatives of the indigenous small-numbered peoples of the North, Siberia and the Far East to college in a new sociocultural environment: Methodological recommendations* (pp. 89–99) (I.A. Baeva, sci. ed.). St. Petersburg. (In Russ.).
4. Байкалова, А.В. (2025). Опыт реализации доказательного подхода в оценке проектов поддержки детей и семей (на примере города Абакана). В сб.: *Наука и общество: взгляд молодых исследователей: Материалы девятнадцатой Всероссийской научной конференции школьников и студентов с международным участием* (с. 42–43). Абакан.
4. Baykalova, A.V. (2025). Experience of implementing the evidence-based approach in evaluating support projects for children and families (on the example of Abakan). In: *Science and society: the view of young researchers: Materials of the Nineteenth All-Russian Scientific Conference of Schoolchildren and Students with International Participation* (pp. 42–43). Abakan. (In Russ.).
5. Бобылева, И.А. (2022). Сопровождение сирот: подходы к организации на основе

- доказательных практик. В сб.: *Современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: реализация принципов конвенции о правах ребенка: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции* (с. 148–152). Екатеринбург.
- Bobyleva, I.A. (2022). Supporting orphans: organization approaches based on evidence-based practices. In: *Modern challenges and solutions to problems in the field of child rights protection: implementation of the principles of the Convention on the Rights of the Child: collection of materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference* (148–152). Yekaterinburg. (In Russ.).
6. Бригадиренко, Н.В., Горина, А.Л., Дементьев, А.С., Кимстач, Е.Л., Коновалов, А.Ю., Куприянова, Е.А., Сидоренко, З.М., Стратийчук, Е.В., Чиркина, Р.В. (2024). Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних. *Вестник практической психологии образования*, 21(4), 219–240. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210419>
 - Brigadirentko, N.V., Gorina, A.L., Dementyev, A.S., Kimstach, E.L., Konovalov, A.Yu., Kupriyanova, E.A., Sidorenko, Z.M., Stratiychuk, E.V., Chirkina, R.V. (2024). Analysis of the effectiveness of programs for the psychological prevention of deviant behavior in institutional settings for the education of minors. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(4), 219–240. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210419>
 7. Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Засимова, А.В. (2022). Типология практик и ее значение для их доказательного обоснования и экспертной оценки. *Социальные науки и детство*, 3(2), 10–23. <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030201>
 - Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Zaimova, A.V. (2022). Typology of practices and its significance for their evidence-based justification and expert evaluation. *Social Sciences and Childhood*, 3(2), 10–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030201>
 8. Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Станилевский, В.В. (2021). Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий. *Психолого-педагогические исследования*, 13(4), 162–176. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130410>
 - Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Stanilevsky, V.V. (2021). Evidence-based approach in education: a critical analysis of current discussions. *Psychological-Educational Studies*, 13(4), 162–176. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130410>
 9. Гани, С.В., Подушкина, Т.Г., Павшенко, Е.А. (2023). Библиотека программ социализации подростков: методология и процедура формирования реестра. *Социальные науки и детство*, 4(2), 53–69. <https://doi.org/10.17759/ssc.2023040204>
 - Gani, S.V., Podushkina, T.G., Pavshenko, E.A. (2023). Library of adolescent socialization programs: methodology and procedure for forming a registry. *Social Sciences and Childhood*, 4(2), 53–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2023040204>
 10. Головина, И.В., Сорокова, М.Г., Леонова, О.И. (2024). Экспертиза образовательных и методических разработок на основе доказательного подхода в условиях развития единого образовательного пространства. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 3(71), 181–192.
 - Golovina, I.V., Sorokova, M.G., Leonova, O.I. (2024). Expertise of educational and methodological developments based on the evidence-based approach in the context of the development of a unified educational space. *Scientific Notes of the Electronic Journal of Kursk State University*, 3(71), 181–192. (In Russ.).
 11. Горькова, Н.А., Горлачев, П.В., Загнитко, С.Н. (2023). Доказательный подход в сфере образования. В сб.: *Сборник трудов III Международной научно-практической конференции «Кооперация и устойчивое развитие»* (с. 499–508). М.
 - Gorkova, N.A., Gorlachev, P.V., Zagnitko, S.N. (2023). Evidence-based approach in the field of education. In: *Collection of papers of the III International Scientific and Practical Conference «Cooperation and Sustainable Development»* (pp. 499–508). Moscow. (In Russ.).
 12. Давыдова, Е.Ю., Сорокин, А.Б., Давыдов, Д.В., Тюшкевич, С.А., Хаустов, А.В. (2022). На пути к доказательности: принципы описания практик помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*, 11(4), 264–279. <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110411>
 - Davydova, E.Y., Sorokin, A.B., Davydov, D.V., Tyushkevich, S.A., Khaustov, A.V. (2022). Towards evidence-based practice: principles of describing assistance practices for individuals with autism spectrum disorders. *Clinical and Special Psychology*, 11(4), 264–279. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110411>

13. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Андреева, Е.К., Некрасов, А.С. (2024). Доказательная оценка инклюзивных практик: методическое руководство для экспертов. М.: АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов». Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Bystrova, Y.A., Andreeva, E.K., Nekrasov, A.S. (2024). Evidence-based assessment of inclusive practices: a methodological guide for experts. Moscow: ANO «Agency for Strategic Initiatives for the Promotion of New Projects». (In Russ.).
14. Ильин, А.С. (2025). Доказательная оценка эффективности практик инклюзивного образования. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 4(76), 302–308. Ilyin, A.S. (2025). Evidence-based assessment of the effectiveness of inclusive education practices. *Scientific Notes of the Electronic Journal of Kursk State University*, 4(76), 302–308. (In Russ.).
15. Ильин, А.С. (2024). Критериальные основы к оценке качества инклюзивного образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология*, 3(343), 21–26. <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2024-3-343-21-26> Ilyin, A.S. (2024). Criteria-based foundations for assessing the quality of inclusive education. *Bulletin of Adyghe State University. Ser.: Pedagogy and Psychology*, 3(343), 21–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2024-3-343-21-26>
16. Лебедева, М.Ю. (2024). Алгеброй гармонию поверить: доказательный подход к проектированию обучения РКИ. В сб.: XV Конгресс МАПРЯЛ. Избранные доклады (с. 856–860). СПб. . Lebedeva, M.Y. (2024). Verifying harmony with algebra: an evidence-based approach to designing the teaching of Russian as a foreign language. In: XV MAPRYAL Congress. Selected Papers (pp. 856–860). St. Petersburg. (In Russ.).
17. Макарова, И.А. (2026). Методология и инструментарий оценки качества инклюзивного процесса в системе дошкольного образования. В сб.: Евразийская научная инициатива: исследования и решения: Материалы международной научной конференции (с. 287–293). Астана. . Makarova, I.A. (2026). Methodology and tools for assessing the quality of the inclusive process in the preschool education system. In: Eurasian Scientific Initiative: Research and Solutions: Materials of the International Scientific Conference (pp. 287–293). Astana. (In Russ.).
18. Мамохина, У.А., Переверзева, Д.С., Тюшкевич, С.А., Хаустов, А.В., Давыдова, Е.Ю. (2022). Проблемы и перспективы реализации доказательного подхода в рамках деятельности региональных ресурсных центров по сопровождению лиц с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 20(3), 15–25. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200302> Mamokhina, U.A., Pereverzeva, D.S., Tyushkevich, S.A., Khaustov, A.V., Davydova, E.Y. (2022). Problems and prospects of implementing the evidence-based approach in the activities of regional resource centers for supporting individuals with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 20(3), 15–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200302>
19. Мурашова, И.Ю., Нодельман, В.И. (2020). Развитие полимодального восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. *Педагогический ИМИДЖ*, 14, 4(49), 775–790. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-4-775-790> URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/486> Murashova, I.Yu., Nodelman, V.I. (2020). Development of Multimodal Perceptions of Children with Disabilities in an Inclusive Environment. *Pedagogical IMAGE*, 14, 4(49), 775–790. (In Russ.). <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-4-775-790> URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/486>
20. Прохоренко, Ю.И. (2024). Доказательный подход как инструмент повышения эффективности социальных практик: наукометрический анализ. В сб.: Развитие экспертных институтов в XXI веке: теория и практика: Сборник научных трудов Третьей международной научно-практической конференции (с. 201–208) (Т.И. Грабельных, науч. ред.). Иркутск: Иркутский государственный университет. Prokhorenko, Y.I. (2024). Evidence-based approach as a tool for increasing the effectiveness of social practices: a scientometric analysis. In: Development of Expert Institutions in the 21st Century: Theory and Practice: Collection of Papers of the Third International Scientific and Practical Conference (pp. 201–208) (T.I. Grabelnykh, sci. ed.). Irkutsk: Irkutsk State University. (In Russ.).
21. Прохоренко, Ю.И. (2023). Доказательный подход в науке и практике: социально-философский и наукометрический анализ. В сб.: Горизонты и риски инклюзивного образования: Сборник научных трудов по итогам Всероссийского форума социальных и педагогических практик (с. 90–98) (Т.Г. Луковенко, отв. ред.). Хабаровск.

- Prokhorenko, Y.I. (2023). Evidence-based approach in science and practice: a socio-philosophical and scientometric analysis. In: Horizons and Risks of Inclusive Education: Collection of Scientific Papers Based on the Results of the All-Russian Forum of Social and Pedagogical Practices (pp. 90–98) (T.G. Lukovenko, resp. ed.). Khabarovsk. (In Russ.).
22. Алехина, С.В., Косарецкий, С.Г. (2025). Психолого-педагогическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями: коллективная монография (С.В. Алехина, С.Г. Косарецкий, науч. ред.). М.: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».
 - Alekshina, S.V., Kosaretsky, S.G. (2025). Psycho-pedagogical support for students with special educational needs: a collective monograph (S.V. Alekhina, S.G. Kosaretsky, sci. eds.). Moscow: «Moscow State University of Psychology and Education». (In Russ.).
 23. Рубцов, В.В., Романова, Е.С., Иванцова, О.В., Леонова, О.И., Пятаков, Е.О. (2026). Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде. Каталог: коллективная монография (В.В. Рубцов, Е.С. Романова, О.В. Иванцова, О.И. Леонова, Е.О. Пятаков, ред.). М.: Rubtsov, V.V., Romanova, E.S., Ivantsova, O.V., Leonova, O.I., Pyatakov, E.O. (2026). Psycho-pedagogical programs and technologies in the educational environment. Catalog: a collective monograph (V.V. Rubtsov, E.S. Romanova, O.V. Ivantsova, O.I. Leonova, E.O. Pyatakov, eds.). Moscow, 2026. (In Russ.).
 24. Сорокова, М.Г., Карданова, Е.Ю., Радчикова, Н.П., Федоров, В.В. (2024). Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: Учебное пособие (М.Г. Сорокова, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. Sorokova, M.G., Kardanova, E.Y., Radchikova, N.P., Fedorov, V.V. (2024). Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment: a textbook (M.G. Sorokova, ed.). Moscow: FSBEI HE MGPPU. (In Russ.).
 25. Сердюков, В.И., Сердюкова, Н.А. (2023). Статистически-доказательный подход к сравнительной оценке результатов профессионального роста учителей. В кн.: Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе (с. 241–251). М. Serdyukov, V.I., Serdyukova, N.A. (2023). Statistical and evidence-based approach to the comparative assessment of teachers' professional growth results. In: Information security of the individual of subjects of the educational process in modern society (pp. 241–251). Moscow. (In Russ.).
 26. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: Методические рекомендации. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. System of functioning of psychological services in general educational organizations: Methodological recommendations. Moscow: Publishing House of FSBEI HE MGPPU, 2020. (In Russ.).
 27. Сорокова, М.Г., Ульянина, О.А., Семья, Г.В., Леонова, О.И., Лубовский, Д.В., Исаев, Е.И., Подушкина, Т.Г., Бусыгина, Н.П., Радчикова, Н.П., Шведовская, А.А. (2024). Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: Учебное пособие (А.А. Марголис, М.Г. Сорокова, Г.В. Семья, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/evbaguever2024> (дата обращения: 28.06.2026). Sorokova, M.G., Ulyanina, O.A., Semya, G.V., Leonova, O.I., Lubovsky, D.V., Isaev, E.I., Podushkina, T.G., Busygina, N.P., Radchikova, N.P., Shvedovskaya, A.A. (2024). Evidence-based approach: Guidelines for verification of programs, technologies, and practices in education and the social sphere: a textbook. (A.A. Margolis, M.G. Sorokova, G.V. Semya, ed.). Moscow: FSBEI HE MGPPU. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/evbaguever2024> (viewed: 28.06.2026).
 28. Сорокова, М.Г., Леонова, О.И., Ботова, Ю.Б., Пятаков, Е.О. (2023). Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода. Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование, 6(4(23)), 143–156. Sorokova, M.G., Leonova, O.I., Botova, Y.B., Pyatakov, E.O. (2023). Organization of independent assessment of psycho-pedagogical programs and standardization of psychodiagnostic tools in the paradigm of the evidence-based approach. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, 6(4(23)), 143–156. (In Russ.).
 29. Степанюк, Е.И. (2024). Содержательный компонент программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях

- интеграции в общероссийское образовательное пространство». *Педагогическое образование в России*, 6, 361–369.
- Stepanyuk, E.I. (2024). Content component of the program «Socio-psychological adaptation of future pedagogical workers in the context of integration into the all-Russian educational space». *Pedagogical Education in Russia*, 6, 361–369. (In Russ.).
30. Фионик, Ю.А., Зорина, Е.В. (2025). Роль доказательного подхода в развитии профессиональных компетенций специалистов сферы социального обслуживания населения. *Социальная работа: теория, методы, практика*, 11, 19–27.
 - Fionik, Y.A., Zorina, E.V. (2025). The role of the evidence-based approach in the development of professional competencies of social service specialists. *Social Work: Theory, Methods, Practice*, 11, 19–27. (In Russ.).
 31. Южакова, С.А. (2023). Комплексная помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста с проблемами развития, в программе «Тропинка детства». *Вестник практической психологии образования*, 20(3), 22–38. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200302>
 - Yuzhakova, S.A. (2023). Comprehensive support for families raising young children with developmental problems in the «Tropinka Detstva» program. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 20(3), 22–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200302>
 32. Basckin, C., Strnadov, I., Cumming, T.M. (2021). Teacher beliefs about evidence-based practice: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101727>
 33. De Bruyckere, P., Kirschner, P.A. (2022). Translating research into classroom practice: Cognitive science and beyond. *Impact*, 16). URL: <https://my.chartered.college/impact/issue-16-autumn-2022/> (viewed: 29.05.2026).
 34. Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
 35. Dekker, I., Meeter, M. (2022). Evidence-based education: Objections and future directions. *Frontiers in Education*, 7, 941410. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941410>
 36. Flynn, N. (2019). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 23(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1505649>
 37. Jones, A. (2024). Rethinking evidence-based practice in education: A critical literature review of the 'What Works' approach. *International Journal of Educational Researchers*, 15(2), 37–51. <https://doi.org/10.29329/ijer.2024.1041.3>
 38. Joyce, K.E. (2019). The key role of representativeness in evidence-based education. *Educational Research and Evaluation*, 25(1-2), 43–62. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617989>
 39. Hwa, Y.-Y. (2023). «What works» depends: teacher accountability policy and sociocultural context in international large-scale surveys. *Journal of Education Policy*, 38(3), 474–499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.2009919>
 40. Owen, K.L., Watkins, R.C., Hughes, J.C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10, e3342. <https://doi.org/10.1002/rev3.3342>
 41. Pegram, J., Watkins, R.C., Hoerger, M., Hughes, J.C. (2022). Assessing the range and evidence-base of interventions in a cluster of schools. *Review of Education*, 10, e3336. <https://doi.org/10.1002/rev3.3336>
 42. Roediger III, H.L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational educational science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. <https://doi.org/10.1177/1529100612454415>
 43. Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
 44. Slavin, R.E. (2017). Evidence-based reform in education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22, 178–184. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1334560>
 45. Slavin, R.E. (2002). Evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55, 21–31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
 46. Slavin, R.E., Cheung, A.C.K., Zhuang, T. (2021). How could evidence-based reform advance education? *ECNU Review of Education*, 4, 7–24. <https://doi.org/10.1177/2096531120976060>
 47. Thomas, G. (2016). After the gold rush: Questioning the "gold standard" and reappraising the status of experiment and randomized controlled trials in education. *Harvard Educational Review*, 86(3), 390–411. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.390>
 48. Weinstein, Y., Madan, C.R., Sumeracki, M.A. (2018). Teaching the science of learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3, 2. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087-y>
 49. Yeager, D.S., Bryan, C.J., Gross, J.J., Murray, J.S., Krettek Cobb, D., Santos, P.H.F., ... (2022a). A synergistic mindsets intervention protects

adolescents from stress. *Nature*, 607, 512–520.
<https://doi.org/10.1038/s41586-022-04907-7>
50. Yeager, D.S., Carroll, J.M., Buontempo, J.,
Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., ... (2022b).

Teacher mindsets help explain where a growth-
mindset intervention does and doesn't work.
Psychological Science, 33, 18–32. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>

Информация об авторах

Марина Геннадьевна Сорокова, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Олеся Игоревна Леонова, кандидат психологических наук, Руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); исполнительный директор, член президиума, Федерация психологов образования России (ФПО России), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: leonovaoi@mgppu.ru

Information about the authors

Marina G. Sorokova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Olesya I. Leonova, Candidate of Sciences (Psychology), Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Educational Staff, Moscow State University of Psychology and Education; Executive Director, Presidium Member, Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: leonovaoi@mgppu.ru

Вклад авторов

Сорокова М.Г. — концепция статьи; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Леонова О.И. — написание рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Marina G. Sorokova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript.

Olesya I. Leonova — writing the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 28.06.2026

Поступила после рецензирования 08.09.2026

Принята к публикации 09.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.28.06

Revised 2026.09.08

Accepted 2026.10.09

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

От отраслевого отбора к научной экспертизе: трехступенчатая модель верификации социальных практик

Т.Г. Подушкина¹ ✉, С.В. Гани²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

² Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

✉ podushkinatg@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В сфере детства накоплен значительный массив социальных практик, выявляемых в рамках конкурсов, мониторингов и других отраслевых процедур, однако такой отбор не обеспечивает оценки их доказательной базы и независимой научной верификации. Сохраняющийся разрыв между накопленным практическим опытом и научным обоснованием эффективности социальных интервенций обуславливает необходимость выстраивания системы верификации, обеспечивающей продвижение практики от первичного отбора к оценке доказательной базы и научной экспертизе. **Цель.** Теоретико-методологическое обоснование трехступенчатой модели верификации социальных практик в сфере детства, включающей отраслевой отбор, базовую верификацию и независимую научную экспертизу. **Результаты.** Показано, что трехступенчатая модель восполняет сложившийся в отечественной социальной сфере разрыв между накопленным практическим опытом и научным обоснованием эффективности интервенций, позволяет дифференцировать ответственность сетевых участников: отраслевых ведомств и конкурсных площадок, разработчиков практик, экспертного и академического сообщества. Рассмотрена логика продвижения практики между уровнями: от «кандидатной технологии» через описание по единым требованиям к статусу практики с доказанной эффективностью и включению в федеральные реестры. Описаны принципы применения доказательного подхода в практике специалистов сферы детства, позволяющие сочетать строгость доказательной парадигмы с гибкостью, необходимой для учета специфики отдельных типов практик и стадий их жизненного цикла. **Выводы.** Предложенная модель задает общую логику верификации социальных практик, связывая отраслевой отбор, оценку доказательной базы, независимую научную экспертизу и позволяя разграничить функции участников этого процесса. Дальнейшей проработки требуют процедуры верификации зарубежных практик и подходы к оценке практик в тех областях социальной сферы, где возможности применения экспериментальных исследовательских дизайнов ограничены.

Ключевые слова: трехступенчатая модель верификации, доказательный подход, социальные практики, Стандарт доказательности, реестр практик с доказанной эффективностью

Для цитирования: Подушкина, Т.Г., Гани, С.В. (2026). От отраслевого отбора к научной экспертизе: трехступенчатая модель верификации социальных практик. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 59–70. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310505>

From sectoral selection to scientific expertise: A three-tier model for the verification of social practices

T.G. Podushkina¹ ✉, S.V. Gani²

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

✉ podushkinatg@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. A significant body of social practices has been accumulated in the field of childhood, identified through competitions, monitoring, and other sectoral procedures; however, such selection does not ensure the assessment of their evidence base or independent scientific verification. The persistent gap between accumulated practical experience and the scientific substantiation of the effectiveness of social interventions necessitates building a verification system that guides a practice from initial selection to evidence-base assessment and scientific expertise. **Objective.** Theoretical and methodological justification for a three-stage model of verification of social practices in the field of childhood, including sectoral selection, basic verification, and independent scientific expertise. **Results.** It is shown that the three-tier model bridges the gap that has emerged in the domestic social sphere between accumulated practical experience and the scientific substantiation of the effectiveness of interventions, and makes it possible to differentiate the responsibility of network participants: sectoral agencies and competition platforms, developers of practices, and the expert and academic community. The logic of a practice's progression between levels is examined: from a "candidate technology", through description in accordance with uniform requirements, to the status of a practice with proven effectiveness and its inclusion in federal registries. The principles of applying the evidence-based approach in the practice of childhood professionals are described, making it possible to combine the rigor of the evidence-based paradigm with the flexibility needed to take into account the specifics of particular types of practices and the stages of their life cycle. **Conclusions.** The proposed model sets out the general logic of verifying social practices, linking sectoral selection, assessment of the evidence base, and independent scientific expertise, and making it possible to delineate the functions of the participants in this process. Further elaboration is required for the procedures of verifying international practices and for approaches to evaluating practices in those areas of the social sphere where the possibilities of applying experimental research designs are limited.

Keywords: three-tier model of verification, evidence-based approach, social practices, Standard of Evidence, registry of practices with proven effectiveness

For citation: Podushkina, T.G., Gani, S.V. (2026). From sectoral selection to scientific expertise: A three-tier model for the verification of social practices. *Psychological Science and Education*, 31(5), 59–70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310505>

Введение

Перенесение методологии доказательного подхода из медицины, где она первоначально сложилась в 1990-х гг. (Sackett et al., 1996; Sackett et al., 2000), в социальную сферу и образование сопровождается серьезным переосмыслением как самой концепции доказательной практики, так и инструментов ее обеспечения (McNeese, Thyer, 2004; Gray, Plath, Webb, 2009; van der Zwet, 2018; Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2020). В отличие от клинических исследований, где приоритет отдан рандомизированным контролируемым экспериментам, обоснование социальных практик предполагает существенно более широкий спектр исследовательских дизайнов, учитывающий особенности типа практики, контекстов ее реализации и характер причинно-следственных связей между деятельностью и результатом (Parkhurst, Abeyasinghe, 2016; Бусыгина, Подушкина, Засимова, 2022). Кроме того, доказательный подход в социальной сфере не сводится к выбору практик из списка эмпирически обоснованных интервенций, а представляет собой процесс принятия решений, в котором научные данные интегрируются с экспертизой специалиста-практика и ценностями благополучателей (Gambrill, 2018; Drisko, Grady, 2012). Современные исследования внедрения доказательных программ акцентируют самостоятельное значение результатов имплементации, устойчивости практики и условий ее воспроизводимости в конкретных организационных контекстах (Proctor et al., 2023; Strehlenert et al., 2024).

Развитие доказательного подхода в России к настоящему моменту прошло несколько содержательных этапов, от формирова-

ния экспертного сообщества и разработки первой версии «Стандарта доказательности социальных практик в сфере детства» (Стандарт) в 2018 г. (Стандарт доказательности..., 2018) до институционализации работы со Стандартом в Московском государственном психолого-педагогическом университете в рамках государственных заданий и создания профильной экспертной инфраструктуры на федеральном уровне (Подушкина, Гани, 2024). Однако наряду с продвижением методологической базы остается открытым вопрос об организации самого процесса верификации: как именно практика, разработанная и применяемая специалистом или организацией, может пройти путь от первичного признания ее перспективности до получения статуса практики с доказанной эффективностью? Какие участники, на каких уровнях и с какими полномочиями включены в этот процесс?

В настоящей статье представлена трехступенчатая модель верификации социальных практик в сфере детства, которая разрабатывается и апробируется в МГППУ в рамках реализации Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» Московского государственного психолого-педагогического университета. Модель отвечает на запрос системной координации экспертных усилий и предлагает дифференцированную логику движения практики между тремя уровнями верификации — отраслевым, базовым и научным. Описание модели мы предваряем анализом сложившейся в социальной сфере ситуации и краткой характеристикой методологической рамки, заданной Стандартом доказательности. В завершении мы предприняли попытку обобщить принципы применения

доказательного подхода в работе специалистов сферы детства.

От разрозненной экспертизы к системе верификации

Долгое время социальные науки и социальная практика в России развивались как две практически не пересекающиеся области (Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2020). Наука была сосредоточена в вузах и исследовательских институтах, тогда как практическая работа осуществлялась специалистами государственных, некоммерческих и коммерческих организаций. Институциональный разрыв между академической наукой и практикой привел к тому, что эффективность практической работы оценивалась преимущественно через личный опыт специалиста, рекомендации коллег или внутреннюю процедуру организации, тогда как систематические исследования эффектов проводились редко и не достигали адресата, то есть специалистов, разрабатывающих и реализующих социальные практики (Романов, Ярская-Смирнова, 2014; Бусыгина, Бударян, Засимова, 2022).

Социальная сфера долгое время жила преимущественно в логике исключительно отраслевого отбора лучших практик. Работавшие интервенции выявлялись через профессиональные конкурсы, мониторинги и аудит, однако на этом работа с практиками фактически заканчивалась, и даже признанные «лучшими» решения редко переходили в режим систематической верификации, не получая независимого исследовательского сопровождения и в большинстве случаев оставаясь доступными ограниченному кругу специалистов. Сложилась парадоксальная ситуация: в социальной сфере накоплено множество широко применяемых практик, однако при необходимости выбрать и рекомендовать конкретную технологию для преодоления определенной социальной проблемы на региональном или ведомственном уровне выясняется, что методик, прошедших независимую верификацию, практически нет.

Переход к доказательному подходу в сфере детства, заданный Национальной стратегией действий в интересах детей и государственной программой «Десятилетие детства», привел к смещению акцента с отбора «лучших практик» на поиск и разработку универсальной методологии обоснования эффективности (распоряжение Правительства Российской Федерации, 2021). Такая методологическая рамка должна была одновременно решать несколько задач, а именно — задавать единые требования к описанию практик с целью их сравнения между собой, различать стадии их зрелости, чтобы не предъявлять одинаковых исследовательских требований к инновационным разработкам и к практикам, готовым к тиражированию, а также связывать практическую работу с научным сопровождением, не подменяя одно другим. В зарубежной литературе схожая задача рассматривается как выстраивание устойчивой связи между научно обоснованной практикой и практико-ориентированной наукой, работающими на общий результат — повышение эффективности и безопасности социальных интервенций (Sackett et al., 2000; McNeece, Thyer, 2004; Roberts, Yeager, 2006; Gambrill, 2018). При этом современные исследования социальной работы показывают, что тиражирование программ с доказанной эффективностью неизбежно связано с их адаптацией к особенностям ситуации и потребностям благополучателей, что требует различать ключевые механизмы практики и допустимые контекстуальные модификации (Kristensen, Nissen, 2024).

Принципиальным решением стало выстраивание методологии доказательного подхода в распределенную сетевую институциональную инфраструктуру, объединяющую разные категории участников: органы государственного и муниципального управления, разработчиков практик из государственных и некоммерческих организаций, экспертное и академическое сообщество. Именно сетевая логика легла

в основу разработки трехступенчатой модели верификации.

Стандарт доказательности как методологическая основа верификации

Методологической основой для верификации социальных практик в сфере детства на основе доказательного подхода выступает «Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства» — документ, прошедший на сегодняшний день три этапа разработки. Первая версия была подготовлена в 2018 г. в результате партнерского проекта АНО «Эволюция и Филантропия» при поддержке Межотраслевого профессионального объединения «Оценка программ в сфере детства», Фонда Тимченко и Центра доказательного социального проектирования МГППУ, вторая версия появилась в 2022 г. в ходе реализации Центром доказательного социального проектирования МГППУ государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, третья, актуальная версия разрабатывается в рамках проекта «Инклюзивные практики с доказанной эффективностью» в партнерстве МГППУ, благотворительного фонда «Вклад в будущее» и Ассоциации инклюзивных вузов. Все три версии сохраняют ключевые методологические аспекты, заложенные изначально, расширяя понятийный аппарат и уточняя процедурные требования с учетом накопленного опыта применения Стандарта.

Методологический каркас Стандарта строится на двухэтапной логике доказательного обоснования. На первом этапе разработчик конструирует логическую модель практики — рабочую аналитическую конструкцию, содержащую гипотезу о механизмах и результатах воздействия. Модель описывает, на какие целевые группы направлена практика, какие проблемы этих групп она решает, какие действия предпринимаются и к каким изменениям они положительно приводят. Среди возможных изменений различаются промежуточные социальные результаты (формирование от-

дельных навыков и компетенций), конечные социальные результаты, представляющие значимые изменения в жизненной ситуации благополучателей, и отсроченные эффекты, проявляющиеся через определенный промежуток времени после завершения практики (Бусыгина, Подушкина, Зевина, 2021). Логическая модель является инструментом профессиональной рефлексии, требующим от разработчика реконструкции собственной деятельности «от проблемы», а не «от инструмента», что для многих специалистов оказывается непривычной задачей.

На втором этапе разработчик собирает доказательную базу, включающую данные, подтверждающие изменения у благополучателей, и соотносит их с логической моделью. Сбор данных направлен не только на фиксацию изменений, но и на проверку и уточнение заложенных в модели причинно-следственных связей. На этом же этапе формулируется теоретическое обоснование практики, представляющее отсылку к существующим научным теориям или, реже, разработку собственных теоретических положений. По итогам сбора доказательной базы практика анализируется по четырем направлениям, образующим четырехвекторную модель: регламентированность практики (степень ее закрепления в виде описаний и рекомендаций, обеспечивающих воспроизводимость), теоретическая и эмпирическая обоснованность, достижение заявленных социальных результатов, качество исследовательских данных и адекватность примененной методологии (Бусыгина, Горобцова, 2021).

Параллельно Стандарт удерживает в фокусе внимания важнейшее различие — типологию практик, без которой обоснование уровня доказательности рискует превратиться в формальную процедуру. Различение типов практики дифференцирует стратегии ее обоснования и выбор исследовательской методологии. Типология строится на четырех основаниях. Первое основание — стадия жизненного цикла практики (инновационные, пилотные, устоявшиеся, масштабируемые). Второе — уровень интервенции по отноше-

нию к динамике развития социального риска (превенция, интервенция в острой ситуации, поственция и минимизация вреда). Третье — масштаб реализации (микро-, мезо-, макроуровень). Четвертое — характер причинно-следственных связей между деятельностью и результатом, который может быть простым линейным, сложным нелинейным, но прогнозируемым, динамическим, уточняемым в процессе либо хаотическим, когда связи неизвестны и динамика непредсказуема. Каждый из этих параметров влияет на выбор исследовательского дизайна и ожидаемый уровень доказательности. Попытки применять единые «золотые стандарты» исследования ко всем типам практик игнорируют это разнообразие и, в конечном счете, дискредитируют сам подход (Maxwell, 2012; Чернова, Щеглов, 2025).

Именно из совокупности методологической рамки, четырехвекторной модели анализа и типологии практик складывается единая система требований, которая делает возможной верификацию социальных практик не как уникальной экспертизы каждого случая, а как воспроизводимой процедуры с понятными критериями и зонами ответственности.

Трехступенчатая модель верификации: концепция и устройство

Размышление о том, как рамочный методологический аппарат Стандарта может быть переведен в реальную инфраструктуру для специалистов и организаций, привело к формулированию трехступенчатой модели верификации социальных практик в сфере детства. Модель выделяет три уровня (отраслевой, базовый и научный), последовательное прохождение которых задает путь практики от перспективной разработки до статуса разработки с доказанной эффективностью, рекомендованной к тиражированию на федеральном уровне.

Отраслевая верификация представляет собой различные механизмы отбора практик, существующие в социальной сфере и образовании: профессиональные конкурсы, отраслевые мониторинги, инкубаторы социальных

инноваций. Цель этого уровня заключается в поиске и отборе перспективных практик. Долгое время именно отраслевая верификация была единственным способом легитимации работающих интервенций, благодаря которой в зоне внимания профессионального сообщества появлялась интересная разработка, и на этом ее движение в системе фактически останавливалось. Сегодня отраслевая верификация сохраняет важную скрининговую функцию и позволяет выявить «кандидатные технологии», претендующие на дальнейшее «доращивание» в логике доказательного подхода. Отбор на этом уровне еще не является верификацией доказательной базы, он лишь маркирует практику как заслуживающую дальнейшего внимания и предлагает разработчикам возможность включиться в процедуру более строгого обоснования.

Базовая верификация отвечает за формирование практики в рамках единых требований доказательного подхода и включает подробное описание по структуре Стандарта и фиксацию эмпирических данных, подтверждающих достижение заявленных социальных результатов. На этом уровне разработчики вовлекаются в систематическую экспертную процедуру, где сначала куратор-методист помогает оформить практику в соответствии с требованиями Стандарта, а независимые эксперты анализируют материалы и выставляют рейтинговую оценку, после чего на очной защите разработчики представляют свою практику экспертной группе и получают обоснованные рекомендации. По итогам базовой верификации практика относится к одной из трех категорий: инновационная практика с начальной доказательной базой; практика с доказательной базой, рекомендованная к применению; практика с развитой доказательной базой, рекомендованная к научной верификации и подготовке к масштабированию. Базовая верификация не предъявляет к практике на ранних стадиях ее развития чрезмерных требований. Для инновационной разработки достаточно представить обоснованность логической модели и начать накапливать эмпирический материал, тогда

как для практики, претендующей на широкое распространение, требования к качеству и объему доказательной базы существенно выше. В рамках предлагаемой модели тиражирование понимается как воспроизведение практики в новых организациях или территориях, тогда как масштабирование — как системное расширение числа благополучателей, организаций и территорий, охваченных ее реализацией, с соответствующим развитием необходимой инфраструктуры. До проведения научной верификации возможно ограниченное тиражирование практики в режиме дальнейшей апробации и накопления данных. Межрегиональное или федеральное распространение практики предполагает успешное прохождение научной верификации. Это снимает противоречие между желанием поддерживать перспективные разработки на ранних стадиях и необходимостью обеспечить строгость экспертизы для практик, претендующих на широкое распространение.

Научная верификация представляет собой независимую экспертизу научно-теоретической базы и исследовательской методологии практики с опорой на более строгие требования академической науки. Организационные и методологические основания научной экспертизы, а также опыт построения соответствующих экспертных процедур в отечественной практике представлены в ряде работ, посвященных верификации образовательных и психолого-педагогических разработок на основе доказательного подхода (Головина, Сорокова, Леонова, 2024; Сорокова и др., 2023; Сорокова и др., 2024). Здесь меняется цель верификации: если на базовом уровне речь идет об «упаковке» практики в единой логике и проверке соответствия базовым требованиям, то научная верификация позволяет оценить качество теоретико-методологических оснований и научной обоснованности эмпирических данных. Сюда относится экспертиза базы количественных данных научного исследования, собранных в результате эксперимента или квазиэксперимента, оценка адекватности примененных методов сбора и анализа данных, проверка корректности те-

оретического обоснования механизмов воздействия. Не каждая практика проходит научную верификацию, например, инновационная разработка с начальной доказательной базой может оставаться на уровне базовой верификации до тех пор, пока в ходе ее развития не будет собран достаточный исследовательский материал. Лишь после успешного прохождения научной верификации практика получает статус практики с доказанной эффективностью и может быть включена в федеральные реестры технологий, программ и методик, рекомендованных к широкому распространению и масштабированию.

Следует подчеркнуть, что трехступенчатая модель не задает линейного маршрута развития практики. Между уровнями возможно движение в обе стороны, например, практика, не прошедшая базовую верификацию с первой попытки, получает рекомендацию к доработке и может вернуться на этап описания и сбора данных, а практика, прошедшая научную верификацию, может быть рекомендована к тиражированию через конкурсные и мониторинговые механизмы. Сама модель работает не как фильтр, отсекающий «недостаточно подготовленные к тиражированию» практики, а как инфраструктура, обеспечивающая каждой перспективной разработке доступ к экспертной и методической поддержке, соответствующей ее текущему уровню зрелости.

Сетевой характер модели проявляется в распределении ответственности между ключевыми категориями участников верификации. Отраслевая верификация остается в зоне компетенции профильных министерств, ведомств, региональных органов управления и крупных некоммерческих организаций, проводящих конкурсные процедуры. Базовая и научная верификация осуществляется на базе университетских структур, в частности, Секции «Доказательный подход в психологии и образовании», созданной в октябре 2022 г. на базе Научно-экспертного совета МГППУ, в новом положении о которой трехступенчатая модель закреплена как основа ее деятельности. Внутри секции предусмо-

трены профильные комиссии по отдельным типам практик, что позволяет учесть специфику предметных областей при сохранении единства методологической рамки.

Принципы применения доказательного подхода в практике специалистов сферы детства

Возможность движения практики между уровнями верификации, гибкость в выборе исследовательских стратегий и распределенная ответственность ее сетевых участников требуют опоры на ясные содержательные принципы. В актуальной версии Стандарта восемь таких принципов выделены в качестве основания применения доказательного подхода в практике специалистов сферы детства.

Принцип наилучших доступных данных предполагает, что в основу экспертных решений положены лучшие на данный момент имеющиеся свидетельства об эффектах практики — результаты рандомизированных контролируемых исследований, квазиэкспериментальных проб, систематического мониторинга или качественных исследований случаев. Данный принцип отражает современные представления о неуместности универсальной иерархии методологий в исследовании социальных практик (Бусыгина, Горбцова, 2021; Maxwell, 2012; Parkhurst, Abeyasinghe, 2016; Sandelowski, Barroso, 2007) и снимает требование «все или ничего», нередко становящееся причиной отказа практиков от участия в процедурах верификации. Принцип прагматизма при выборе исследовательской методологии прямо вытекает из типологии практик, когда дизайн исследования должен быть подобран в соответствии со стадией жизненного цикла практики, характером причинно-следственных связей, контекстом и масштабом реализации (Бусыгина, Подушкина, Засимова, 2022; Ebrahim, 2019). Для практик с линейной динамикой и сфокусированным воздействием применимы количественные экспериментальные процедуры, для практик с комплексной каузальной логикой более продуктивны методы отслежива-

ния промежуточных изменений и системный анализ, для инновационных разработок — качественные дизайны и анализ случаев.

Принцип этичности, имеющий приоритетное значение при работе с социально уязвимыми группами и детьми, предполагает, что выбор исследовательских процедур должен учитывать риски стигматизации, нарушения конфиденциальности и чрезмерного вмешательства в частную жизнь. Этот принцип отличает доказательный подход в социальной сфере от прямого переноса принципа «золотого стандарта», поскольку этические протоколы клинических исследований не всегда применимы к социальной действительности.

Принцип развития практики означает, что верификация представляет собой длительное сопровождение, в котором практика «доращивается» от инновационной разработки до зрелой технологии, при этом требования к практике на разных этапах жизненного цикла различаются, и процедура устроена как «помогающая», а не «отсекающая».

Принцип системности фиксирует, что доказательное обоснование практики требует анализа нескольких компонентов (логическая модель, теоретическое обоснование, эмпирические данные, регламентация) и их согласованности между собой. Изолированная фиксация эффектов без понимания того, через какие механизмы они достигаются, не дает оснований для рекомендаций о тиражировании. Принцип триангуляции данных требует сопоставления свидетельств, полученных разными методами и от разных источников, для повышения достоверности выводов о результативности практики. Триангуляция особенно важна, когда возможности экспериментального дизайна ограничены (Бусыгина, Горбцова, 2021; Sandelowski, Barroso, 2007).

Принцип контекстуальности предполагает учет условий, в которых практика разрабатывалась и применяется. То, что эффективно работает в определенной среде, не всегда воспроизводится в иных условиях, и верификация должна не только фиксировать эффекты, но и описывать факторы их устойчивости (Moore et al., 2021; Strehlenert et al., 2024).

Принцип партисипативности подчеркивает, что в процесс доказательного обоснования вовлечены не только эксперты и разработчики, но и сами благополучатели, их ценности, потребности и оценки являются необходимой частью верификации (Gambrell, 2018; Drisko, Grady, 2016).

В совокупности данные принципы позволяют соблюдать строгость доказательной парадигмы с гибкостью, необходимой для учета специфики отдельных типов практик и стадий их жизненного цикла.

Обсуждение и заключение

Трехступенчатая модель верификации социальных практик в сфере детства (отраслевая, базовая, научная) представляет собой ответ на накопившийся в отечественной социальной сфере разрыв между практической работой и научным обоснованием эффективности интервенций. Модель задает организационную рамку сопровождения и верификации социальных практик, помогая встраивать сложившиеся отраслевые механизмы их отбора в более широкую инфраструктуру, где за поисковой фазой следуют этапы систематической экспертизы доказательной базы и независимой научной верификации. Переход между уровнями построен как поддерживающий, где практики, еще не готовые к научной верификации, получают методическое сопровождение на этапе базовой экспертизы, а практики, прошедшие все три уровня верификации, входят в федеральные реестры технологий, программ и методик с доказанной эффективностью.

Опора модели на «Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства» обеспечивает единство методологических требований и одновременно, за счет типологии практик и принципов прагматизма, контекстуальности, партисипативности, гибкость в учете специфики отдельных областей. Сетевой характер модели позволяет распределить ответственность между ключевыми участниками. Отраслевые органы и конкурсные площадки отвечают за выявление перспективных разработок, разработ-

чики практик — за описание и сбор доказательной базы, экспертно-академическое общество — за независимую верификацию и научную экспертизу.

Вместе с тем трехступенчатая модель оставляет открытыми ряд вопросов, требующих дальнейшей проработки. Один из них касается верификации зарубежных и трансфера отечественных практик в международное профессиональное поле. Данный вопрос требует разработки отдельных процедур, чувствительных к различиям в социокультурных контекстах. Второй вопрос связан с пределами применимости экспериментального исследовательского дизайна. Для ряда практик в социальной сфере построение полноценного эксперимента с контрольной группой принципиально затруднено или невозможно. В таких случаях верификация должна опираться на более «мягкие» стратегии: анализ случаев, этнографические наблюдения, исследования с участием благополучателей, метаанализ качественных исследований (Sandelowski, Barroso, 2007; Бусыгина, Горобцова, 2021). Третий вопрос касается взаимосвязи универсальной рамки Стандарта и теоретико-методологических оснований конкретных предметных областей. В обсуждении актуальной версии документа поднимался вопрос о роли культурно-исторической традиции в концептуализации, например, инклюзивных практик, и здесь необходимо удерживать различие между универсальностью методологии доказательного обоснования и содержательной теорией самого предмета верификации.

Дальнейшее развитие трехступенчатой модели предполагает институционализацию работы экспертных секций и профильных комиссий, разработку цифровой платформы для размещения федеральных реестров, расширение сети уполномоченных научных лабораторий, наращивание корпуса методических материалов и образовательных программ. Принципиально важно, что этот процесс разворачивается как уточнение используемых подходов, что соответствует исходной логике доказательного подхода как пространства взаимодействия науки и практики.

Список источников / References

- Бусыгина, Н.П., Будурян, М.М., Засимова, А.В. (2022). Представления российских специалистов сферы детства о доказательном подходе и их ожидания от взаимодействия с научным сообществом. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 183–196. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270614>
- Busygina, N.P., Buduryan, M.M., Zasimova, A.V. (2022). Russian Child Welfare Service Professionals' Attitudes towards Evidence-based Practice and Their Ideas of the Social Practice — Science Relations. *Psychological Science and Education*, 27(6), 183–196. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270614>
- Бусыгина, Н.П., Горобцова, А.В. (2021). Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 117–127. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260609>
- Busygina, N.P., Gorobtsova, A.V. (2021). Qualitative Research and Evidence-Based Practices in Psychology and Education. *Psychological Science and Education*, 26(6), 117–127. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260609>
- Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Засимова, А.В. (2022). Типология практик и ее значение для их доказательного обоснования и экспертной оценки. *Социальные науки и детство*, 3(2), 10–23. <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030201>
- Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Zasimova, A.V. (2022). How to Verify Evidence: A Typology of Practices and Its Implications for Studying Their Efficiency. *Social Sciences and Childhood*, 3(2), 10–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030201>
- Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Зевина, Д.А. (2021). Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик. *Социальные науки и детство*, 2(1), 24–36. <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020102>
- Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Zevina, D.A. (2021). Methodological Problems of Evidential Description of Psychological and Social Practices. *Social Sciences and Childhood*, 2(1), 24–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020102>
- Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Станилевский, В.В. (2020). Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы. *Социальные науки и детство*, 1(1), 8–26. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>
- Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Stanilevsky, V.V. (2020). Evidence-Based Approach in the Social Area: Basic Concepts and Guidelines, History, Prospects. *Social Sciences and Childhood*, 1(1), 8–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>
- Головина, И.В., Сорокова, М.Г., Леонова, О.И. (2024). Экспертиза образовательных и методических разработок на основе доказательного подхода в условиях развития единого образовательного пространства. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 3(71), 181–192. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5410 (дата обращения: 02.09.2026).
- Golovina, I.V., Sorokova, M.G., Leonova, O.I. (2024). Expertise of educational and methodological developments based on the evidence-based approach in the context of the development of a unified educational space. *Scientific Notes of the Electronic Journal of Kursk State University*, 3(71), 181–192. (In Russ.). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5410 (viewed: 02.09.2026).
- Подушкина, Т.Г., Гани, С.В. (2024). Методология и практика доказательного подхода в сфере детства в России. *Журнал исследований социальной политики*, 22(4), 627–640. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-4-627-640>
- Podushkina, T.G., Gani, S.V. (2024). Methodology and Practice of Evidence-Based Approach to Childhood in Russia. *The Journal of Social Policy Studies*, 22(4), 627–640. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-4-627-640>
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» (с изменениями и дополнениями). (2021). M. URL: <https://base.garant.ru/400250053/> (дата обращения: 21.05.2026).
- Order of the Government of the Russian Federation of January 23, 2021 no. 122-r "On Approval of the Plan of Main Activities Conducted within the Decade of Childhood for the Period until 2027" (as amended and supplemented). (2021). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/400250053/> (viewed: 21.05.2026).
- Романов, П.В., Ярская-Смирнова, Е.Р. (2014). Социальная работа в современной России: анализ статуса профессиональной группы. *Социологические исследования*, 10(366), 60–69. URL: <https://publications.hse.ru/articles/135976866> (дата обращения: 12.05.2026).

- Romanov, P.V., Yarskaya-Smirnova, E.R. (2014). Social Work in Modern Russia: Analysis of the Status of a Professional Group. *Sociological Studies*, 10(366), 60–69. (In Russ.). URL: <https://publications.hse.ru/articles/135976866> (viewed: 12.05.2026).
10. Сорокова, М.Г., Леонова, О.И., Ботова, Ю.Б., Пятаков, Е.О. (2023). Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода. *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*, 6(4(23)), 143–156.
 - Sorokova, M.G., Leonova, O.I., Botova, Y.B., Pyatakov, E.O. (2023). Organization of independent assessment of psycho-pedagogical programs and standardization of psychodiagnostic tools in the paradigm of the evidence-based approach. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, 6(4(23)), 143–156. (In Russ.).
 11. Сорокова, М.Г., Ульянина, О.А., Семья, Г.В., Леонова, О.И., Лубовский, Д.В., Исаев, Е.И., Подушкина, Т.Г., Бусыгина, Н.П., Радчикова, Н.П., Шведовская, А.А. (2024). *Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие* / под ред. А.А. Марголиса, М.Г. Сороковой, Г.В. Семьи. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psjournals.ru/nonserialpublications/evbaguver2024> (дата обращения: 02.09.2026).
 - Sorokova, M.G., Ulyanina, O.A., Semya, G.V., Leonova, O.I., Lubovsky, D.V., Isaev, E.I., Podushkina, T.G., Busygina, N.P., Radchikova, N.P., Shvedovskaya, A.A. (2024). *Evidence-based approach: Guidelines for verification of programs, technologies, and practices in education and the social sphere: a textbook* (A.A. Margolis, M.G. Sorokova, G.V. Semya, Eds.). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (In Russ.). URL: <https://psjournals.ru/nonserialpublications/evbaguver2024> (viewed: 02.09.2026).
 12. Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства: версия 2.1 от 23.11.2018. (2018). М. URL: https://socialvalue.ru/?page_id=1715 (дата обращения: 07.06.2026).
 - Standard of Evidence for Social Practices in the Field of Childhood: Version 2.1 dated November 23, 2018. (2018). Moscow. (In Russ.). URL: https://socialvalue.ru/?page_id=1715 (viewed: 07.06.2026).
 13. Чернова, Ж.В., Щеглов, Я.И. (2025). Микс-методология: поиск лекарства для «золотого стандарта» доказательности. *Журнал исследований социальной политики*, 23(3), 417–432. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2025-23-3-417-432>
 - Chernova, Zh.V., Shcheglov, Ya.I. (2025). Mixed-Methods Methodology: Searching for a Remedy for the “Gold Standard” of Evidence. *The Journal of Social Policy Studies*, 23(3), 417–432. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/727-0634-2025-23-3-417-432>
 14. Drisko, J.W., Grady, M.D. (2012). *Evidence-Based Practice in Clinical Social Work*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3470-2>
 15. Ebrahim, A. (2019). *Measuring Social Change: Performance and Accountability in a Complex World*. Stanford, CA: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503609211>
 16. IGambrill, E.D. (2018). Evidence-Based Practice: An Alternative to Authority-Based Practice (Revisiting Our Heritage). *Families in Society*, 99(3), 283–294. <https://doi.org/10.1177/1044389418786699>
 17. Gray, M., Plath, D., Webb, S.A. (2009). *Evidence-Based Social Work: A Critical Stance*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876626>
 18. Kristensen, C.L., Nissen, M.A. (2024). Enactments of evidence-based programs in social work — the gap between ideal and practice in the context of Norway. *Nordic Social Work Research*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2024.2317218>
 19. Maxwell, J.A. (2012). The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*, 18(8), 655–661. <https://doi.org/10.1177/1077800412452856>
 20. McNeece, C.A., Thyer, B.A. (2004). Evidence-Based Practice and Social Work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1(1), 7–25. https://doi.org/10.1300/J394v01n01_02
 21. Moore, G., Campbell, M., Copeland, L., Craig, P., Movsisyan, A., Hoddinott, P., Littlecott, H., O’Cathain, A., Pfadenhauer, L., Rehfuess, E., Segrott, J., Hawe, P., Kee, F., Couturiaux, D., Hallingberg, B., Evans, R. (2021). *Adapting interventions to new contexts—the ADAPT guidance*. *BMJ*, 374, n1679. <https://doi.org/10.1136/bmj.n1679>
 22. Parkhurst, J.O., Abeyasinghe, S. (2016). What Constitutes “Good” Evidence for Public Health and Social Policy-Making? From Hierarchies to Appropriateness. *Social Epistemology*, 30(5–6), 665–679. <https://doi.org/10.1080/02691728.2016.1172365>
 23. Proctor, E.K., Bunger, A.C., Lengnick-Hall, R., Gerke, D.R., Martin, J.K., Phillips, R.J., Swanson, J.C. (2023). Ten years of implementation outcomes research: a scoping

- review. *Implementation Science*, 18, 31. <https://doi.org/10.1186/s13012-023-01286-z>
24. Roberts, A.R., Yeager, K.R. (Eds.). (2006). *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195305944.001.0001>
25. Sackett, D.L., Rosenberg, W.M.C., Gray, J.A.M., Haynes, R.B., Richardson, W.S. (1996). *Evidence Based Medicine: What It Is and What It Isn't*. BMJ, 312(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
26. Sackett, D.L., Straus, S.E., Richardson, W.S., Rosenberg, W., Haynes, R.B. (2000). *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM* (2nd ed.). Edinburgh: Churchill Livingstone.
27. Sandelowski, M., Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York, NY: Springer Publishing Company.
28. Strehlenert, H., Hedberg Rundgren, E., Sjunnestrand, M., Hasson, H. (2024). Fidelity to and Adaptation of Evidence-based Interventions in the Social Work Literature: A Scoping Review. *The British Journal of Social Work*, 54(3), 1356–1376. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad170>
29. van der Zwet, R.J.M. (2018). *Implementing Evidence-Based Practice in Social Work: A Shared Responsibility* [Doctoral Thesis]. Enschede: Ipskamp. URL: <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/implementing-evidence-based-practice-in-social-work-a-shared-resp/> (viewed: 29.04.2026).

Информация об авторах

Татьяна Геннадиевна Подушкина, руководитель сектора «Центр доказательного социального проектирования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: podushkinatg@mgppu.ru

Светлана Вячеславовна Гани, кандидат психологических наук, заведующая сектором методического обеспечения деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-7548>, e-mail: sgani@mail.ru

Information about the authors

Tatyana G. Podushkina, Head of the Sector "Center for Evidence-Based Social Design", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: podushkinatg@mgppu.ru

Svetlana V. Gani, Candidate of Sciences (Psychology), Head of the Sector for Methodological Support of Psychological Services, Federal Resource Center for Psychological Services in Higher Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-7548>, e-mail: sgani@mail.ru

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад на всех этапах работы и подготовки статьи.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to all stages of the research and to the preparation of the article.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 21.07.2026

Поступила после рецензирования 08.09.2026

Принята к публикации 24.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.21

Revised 2026.09.08

Accepted 2026.09.24

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Кластерный анализ конкурса инклюзивных практик в высшем образовании для построения бесшовной образовательной модели

В.В. Рубцов¹, Т.С. Иванова¹ ✉,
Т.Ф. Краснопевцева² ✉, И.В. Винокурова²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

² Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация

✉ ivanovats@mgppu.ru, tfk1001@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях развития инклюзивного высшего образования возрастает значимость формирования бесшовной образовательной модели, обеспечивающей непрерывность и доступность обучения для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Однако инклюзивные практики зачастую носят разрозненный, локальный характер, что порождает структурные и содержательные «разрывы» в образовательных траекториях, особенно на этапах перехода к профессиональному самоопределению и трудоустройству. Проблема заключается в противоречии между ростом числа отдельных инклюзивных инициатив и отсутствием механизмов их системной интеграции в целостную модель, устраняющую разрывы между профориентацией, обучением, внеучебной деятельностью и трудоустройством. Актуальность темы обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности инклюзивной среды и поиска инструментов для проектирования бесшовной образовательной модели. Конкурсы инклюзивных практик выступают важным источником эмпирических данных и катализатором институциональных изменений в этом направлении. **Целью** представленного в статье исследования было выявить с помощью кластерного анализа потенциал практик, выдвинутых на конкурс инклюзивных инициатив, для построения бесшовной образовательной модели в вузе. **Гипотеза.** Предполагается, что систематизация и классификация лучших инклюзивных практик позволят выявить основные элементы и взаимосвязи, необходимые для проектирования бесшовной образовательной модели в условиях вуза, которая позволит устранить структурные и содержательные разрывы в обучении. **Методы и материалы.** В основе исследования лежит анализ документальных описаний практик-победителей и участников конкурса инклюзивных инициатив, дополненный серией полуструктурированных интервью с авторами-победителями и организаторами конкурса. Применены методы качественного контент-анализа и кластеризации данных. **Результаты.** Проведена классификация инклюзивных практик,

выявлены их типологические особенности, целевые направленности и функциональные возможности. Определены «разрывы» в образовательном процессе, которые данные практики способны устранить, а также установлены возможные синергетические связи между ними. **Выводы.** Конкурс инклюзивных практик обладает значительным потенциалом для системной трансформации образовательной среды вуза. На основе кластерного анализа предложена схема интеграции разрозненных практик в бесшовную образовательную модель в условиях вуза, обеспечивающую преемственность и адаптивность обучения.

Ключевые слова: конкурс инклюзивных практик, бесшовная образовательная модель, инклюзивная среда, кластерный анализ, инклюзивные практики, высшее образование, конкурс практик

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования представителей Ассоциации инклюзивных вузов.

Для цитирования: Рубцов, В.В., Иванова, Т.С., Краснопевцева, Т.Ф., Винокурова, И.В. (2026). Кластерный анализ конкурса инклюзивных практик в высшем образовании для построения бесшовной образовательной модели. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 71–87. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310506>

Cluster analysis of the competition of inclusive practices in higher education for building a seamless educational model

V.V. Rubtsov¹, T.S. Ivanova¹ ✉, T.F. Krasnopevtseva² ✉, I.V. Vinokurova²

¹ Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

² Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhniy Novgorod, Russian Federation

✉ ivanovats@mgppu.ru, tfk1001@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of the development of inclusive higher education, the importance of forming a seamless educational model that ensures continuity and accessibility of learning for students with disabilities and special health needs is growing. However, inclusive practices are often fragmented and local in nature, which gives rise to structural and substantive “gaps” in educational trajectories, especially at the stages of transition to professional self-determination and employment. The problem lies in the contradiction between the growing number of individual inclusive initiatives and the absence of mechanisms for their systemic integration into a holistic model that eliminates the gaps between career guidance, instruction, extracurricular activities, and employment. The relevance of the topic is driven by the need to overcome the fragmentation of the inclusive environment and to find tools for designing a seamless educational model. Competitions of inclusive practices serve as an important source of empirical data and a catalyst for institutional change in this direction. **The aim** of this study is to conduct a cluster analysis of the practices presented at the competition of inclusive initiatives to identify their potential for

building a holistic, seamless educational model at the university. **Hypothesis.** It is assumed that the systematization and classification of best inclusive practices will make it possible to identify the key elements and interrelations necessary for designing a seamless educational model in the context of a university, one that will eliminate structural and substantive gaps in learning. **Methods and materials.** The study is based on an analysis of documentary descriptions of the practices by winners and participants of the competition of inclusive initiatives, supplemented by a series of semi-structured interviews with the winning authors and competition organizers. Qualitative content analysis and data clustering methods were used. **Results.** A classification of inclusive practices was conducted, identifying their typological characteristics, target orientations, and functional capabilities. Gaps in the educational process that these practices can bridge were identified, and potential synergistic correlations between them were established. **Conclusions.** The competition of inclusive practices has significant potential for the systemic transformation of the university educational environment. Based on cluster analysis, a framework was proposed for integrating disparate practices into a seamless educational model in the context of a university, ensuring continuity and adaptability of learning.

Keywords: competition of inclusive practices, seamless educational model, inclusive environment, cluster analysis, inclusive practices, higher education, competition of practices

Acknowledgements. The authors gratefully acknowledge the assistance of the representatives of the Association of Inclusive Universities in collecting data for the study.

For citation: Rubtsov, V.V., Ivanova, T.S., Krasnopevtseva, T.F., Vinokurova, I.V. (2026). Cluster analysis of the competition of inclusive practices in higher education for building a seamless educational model. *Psychological Science and Education*, 31(5), 71–87. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310506>

Введение

В последние годы российская система высшего образования все отчетливее ориентируется на цели устойчивого развития, в частности на обеспечение справедливого и доступного образования для всех. Как отмечается на официальном сайте ООН в разделе «Цели в области устойчивого развития (ЦУР 4)»¹, именно доступность и непрерывность обучения становятся ключевыми вызовами для университетов (Цели в области устойчивого ..., 2025). В этом контексте идея «бесшовной» образовательной модели в условиях вуза (бесшовная модель) приобретает особую значимость. При этом важно подчеркнуть, что «бесшовность» не означа-

ет стремление к универсальности отдельных практик или стирание их специфики. Бесшовность трактуется как архитектурная и управленческая интеграция разнородных, но взаимодополняющих практик в единую экосистему, обеспечивающую непрерывность поддержки обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью при переходе между различными этапами и средами обучения без институциональных и процедурных барьеров.

Вместе с тем, по мнению Л.М. Волосниковой и И.В. Патрушевой, сложившаяся в России практика инклюзивного образования преимущественно сводится к приспособлению существующих условий для обучения студен-

¹ Цели в области устойчивого развития [б. г.]. Устойчивое развитие: официальный сайт ООН. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 02.02.2026).

тов с инвалидностью, тогда как кардинальное преобразование самой образовательной среды происходит не в полной мере. Применяемые подходы и проектные решения зачастую исходят из нозологической классификации, а не из индивидуальных образовательных потребностей конкретного студента (Волосникова, Патрушева, 2024). Это наблюдение указывает на системную проблему: наличие разрозненных, хотя и эффективных, локальных практик, которые не складываются в целостную, непрерывную траекторию обучения. До сих пор сохраняется недостаточность учебно-методических материалов для обучения и социализации обучающихся разных нозологических групп (Мануйлова, Гусейнова, 2024; Горина, Будылин, 2025; Федорова, 2022), и нерешенной остается проблема готовности сотрудников к инклюзивной практике (Кантор, Проект, 2024; Каштанова и др., 2023; Стрильчук, 2022; Козловская и др., 2023). Конкурсы инклюзивных практик выступают акселератором институциональных изменений и ценным эмпирическим материалом. Необходимость анализа таких практик подчеркивается и в современных международных исследованиях, где применение методов анализа больших данных позволяет выявлять системные закономерности и барьеры в развитии инклюзивного высшего образования (Meng, 2025).

Цель настоящего исследования — кластерный анализ практик, представленных на конкурсе инклюзивных инициатив, с целью выявления их потенциала для построения бесшовной модели. Гипотеза: систематизация и классификация лучших инклюзивных практик позволят выявить основные элементы и взаимосвязи, необходимые для проектирования данной модели, устраняющей структурные и содержательные разрывы в обучении.

Понятие «бесшовная образовательная модель» в инклюзивном контексте тесно связано с концепцией непрерывного инклюзивного образования (Ахметова, 2019; Медова, Байгулова, 2019). О.В. Хитрых указывает, что основой подобной интеграции выступает «принцип проактивного (предвосхищающего) проектирования» академической среды,

опирающийся на принципы универсального дизайна, что позволяет выстроить целостное инклюзивное пространство, где переход обучающихся на новые уровни не приводит к утрате необходимой поддержки (Хитрых, 2026). Методологической основой такого проектирования является Универсальный дизайн обучения (Universal Design for Learning, UDL). Е.В. Богданова и Т.Е. Мальцева обосновывают необходимость перехода к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов на основе UDL, что обеспечивает непрерывность и преемственность поддержки (Богданова, Мальцева, 2025).

Важным ресурсом для нашего исследования выступает кластерный подход к организации инклюзивного образования. Как указывают Б.Г. Миронов и В.Ю. Арестова со ссылкой на разработки Казанского университета, образовательный кластер трактуется как совокупность учреждений различных уровней, заинтересованных в партнерских отношениях. Внедрение его в модель построения непрерывного образования стимулирует раскрытие творческих способностей человека на протяжении всей его жизни (Миронов, Арестова, 2015). В нашем исследовании кластерный анализ используется не для описания межорганизационных взаимодействий, а для группировки инклюзивных практик по их функциональному назначению и выявления возможных синергетических связей между ними.

Успешная инклюзивная трансформация высшего образования невозможна без комплексного подхода: необходимо реформировать его концептуальный уровень, включающий целеполагание, миссию и институциональную идентичность (Федина и др., 2026). Инклюзивные изменения требуют пересмотра ценностных ориентиров вуза на уровне стратегических документов и корпоративной культуры.

Таким образом, простая адаптация условий без пересмотра ценностных оснований образования не приводит к подлинной бесшовности. Поэтому в нашей работе инклюзивная практика рассматривается не как изолированное мероприятие, а как элемент

более широкой экосистемы, требующий согласования на уровне целей, ценностей и организационных структур.

Для эмпирической проверки выдвинутой гипотезы о наличии «разрывов» между локальными практиками и выявления скрытых резервов их интеграции в единую экосистему был необходим инструментарий, позволяющий группировать разнородные данные по функциональному назначению. Этим и обусловлен выбор методов качественного контент-анализа, иерархического кластерного анализа и экспертной оценки, представленных ниже.

Материалы и методы

Эмпирическую базу исследования составили описания практик-победителей (Практики инклюзивного..., 2023; Инклюзивное высшее образование: сборник..., 2025) и участников Всероссийского конкурса практик инклюзивного образования в 2021–2024 годах. Всего проанализировано 356 практических кейсов, представленных в 13 номинациях. Исследование проводилось в три последовательных этапа.

На первом этапе с применением методов качественного контент-анализа из текстового массива описаний практик были выделены смысловые единицы, которые

послужили основанием для формирования матрицы данных (табл. 1). Для последующей статистической обработки все категориальные признаки были переведены в единую метрическую форму: бинарные признаки кодировались как фиктивные (индикаторные) переменные (по наличию/отсутствию признака (например, «наличие барьера коммуникации»: 0 — нет, 1 — да); ожидаемые результаты были также декомпозированы на набор бинарных маркеров (например, «наличие локального эффекта»: 0/1; «наличие системного эффекта»: 0/1) и т.д.). Это обеспечило строгую сопоставимость переменных в едином метрическом пространстве.

На втором этапе осуществлялся иерархический кластерный анализ (пакет STATISTICA 6.1) на основе сформированной на первом этапе квантированной матрицы данных. В качестве меры различия (расстояния) между объектами использовался квадрат евклидова расстояния. Расстояние между формируемыми кластерами определяется выбранным методом связи (linkage), который агрегирует попарные расстояния между объектами. Следуя логике, предложенной М.В. Колокольниковой и др. (2024), нами последовательно тестировались различные методы связи: одиночной

Таблица 1 / Table 1

Смысловые единицы описания инклюзивных практик
Semantic units for describing inclusive practices

№ / No.	Параметр / Parameter	Краткая характеристика / Brief description	Шкала оценивания / Тип кодирования / Rating scale / Type of coding
1	Целевая аудитория / Target audience	На кого направлена практика (студенты с ОВЗ, педагоги, абитуриенты и др.) / Who is the practice aimed at (students with disabilities, teachers, applicants, etc.)	Категориальная (бинарное кодирование (0/1) по наличию признака) / Category (binary coding (0/1) based on the presence of a characteristic)
2	Решаемая проблема / Problem being solved	Основной барьер (коммуникация, мотивация, трудоустройство и др.) / The main barrier (communication, motivation, employment, etc.)	Категориальная (бинарное кодирование (0/1) по наличию признака) / Category (binary coding (0/1) based on the presence of a characteristic)
3	Используемые средства / Used means	Инструментарий (цифровые технологии, тьюторство, геймификация, соц. партнерство) / Toolkit (digital technologies, tutoring, gamification, social partnership)	Категориальная (бинарное кодирование (0/1) по наличию признака) / Category (binary coding (0/1) based on the presence of a characteristic)

№ / No.	Параметр / Parameter	Краткая характеристика / Brief description	Шкала оценивания / Тип кодирования / Rating scale / Type of coding
4	Ожидаемый результат / Expected result	Характер достигаемого эффекта определенного уровня (локальный (разовый), групповой (курсовой), институциональный (факультетский), вузовский (межфакультетский), системный (отраслевой)) / The nature of the achieved effect at a certain level (local (one-time), group (course-based), institutional (faculty-based), university-wide (inter-faculty), systemic (sector-wide))	Категориальная (декомпозиция на бинарные индикаторы (0/1), соответствующие наличию эффекта определенного уровня (локальный (разовый), групповой (курсовой), институциональный (факультетский), вузовский (межфакультетский), системный (отраслевой)) / Category (decomposition into binary indicators (0/1) corresponding to the presence of an effect of a certain level (local (one-time), group (course-based), institutional (faculty-level), university (inter-faculty), systemic (sectoral)))

связи (single linkage), полной связи (complete linkage), метод Уорда и метод средней связи (average linkage). Применение метода одиночной связи приводило к нежелательному эффекту «цепочки», а методы полной связи и Уорда оказались чрезмерно чувствительны к выбросам в неоднородных данных. Наиболее устойчивую и теоретически интерпретируемую структуру дендрограммы продемонстрировал метод средней связи (Average Linkage). Именно он был выбран для финального разбиения, так как вычисление среднего арифметического всех попарных расстояний между элементами кластеров нивелирует влияние случайных выбросов и обеспечивает содержательную согласованность выделяемых групп.

На третьем этапе была проведена верификация результатов кластеризации с участием 10 экспертов (членов Экспертного совета конкурса): определены основные «разрывы» в образовательном процессе и потенциальные точки сопряжения между выявленными кластерами. Дополнительно экспертам было предложено оценить методическое качество практик по пяти параметрам (концептуальность, инструментальность, технологичность, дидактическая и управленческая ценность) по 5-балльной шкале, что позволило соотнести функциональную структуру кластеров с их реальной доказательной базой.

Опираясь на положение И.К. Будниковой и Е.В. Плетеневой о том, что процедура раз-

бивки на группы с применением алгоритмов кластеризации носит преимущественно циклический характер (Будникова, Плетенева, 2022), мы выстроили исследовательский процесс как последовательность методологических итераций. В данном контексте под «итерациями» понимается не автоматический математический расчет, выполняемый программой, а циклический алгоритм действий исследователя: от варьирования статистических настроек до качественной интерпретации получаемых дендрограмм и их смысловой корректировки. Подобная стратегия, включающая многократное уточнение параметров кластеризации, позволила минимизировать влияние случайных выбросов и обеспечить статистическую устойчивость и содержательную валидность выделенных функциональных групп.

Реализация описанного методологического алгоритма позволила структурировать массив конкурсных практик и перейти к выявлению их функционального потенциала и «разрывов», которые они способны устранить. Результаты этой интерпретации представлены ниже.

Результаты

В результате качественной и количественной обработки материалов конкурсов 2021–2024 годов нами было выделено пять устойчивых функциональных кластеров инклюзивных практик, различающихся по целевой направленности, решаемым зада-

чам и характеру вовлеченности студентов с инвалидностью и ОВЗ (табл. 2).

Наибольшее количество практик зафиксировано в кластерах 3 (формирование инклюзивной культуры) и 5 (социокультурная

инклюзия) — 34% и 31% от общего числа соответственно, что свидетельствует о приоритете культурно-просветительской и досуговой составляющих. Кластер 2 (профориентация и трудоустройство) оказался наименее

Таблица 2 / Table 2

**Функциональные кластеры инклюзивных практик
(по материалам конкурсов 2021–2024 гг.)
Functional clusters of inclusive practices
(based on materials from the 2021–2024 competitions)**

Кластер / Cluster	Основная целевая направленность / Main target	Решаемые задачи / Problems to be solved	Характер вовлеченности студентов с ОВЗ и/или инвалидностью / Students' involvement with disabilities and/or limited health capabilities
1. Психолого-педагогическое сопровождение / Student counseling service	Обеспечение адаптации, психологической поддержки и тьюторского сопровождения / Providing adaptation, psychological support and tutoring	Снятие барьеров коммуникации, формирование учебной мотивации, сопровождение в учебном процессе / Removing communication barriers, developing learning motivation, and providing support in the learning process	Активное участие в адаптационных мероприятиях, взаимодействие с тьютором, включение в группы взаимопомощи / Active participation in adaptation activities, interaction with a tutor, joining self-help groups
2. Профориентация и содействие трудоустройству / Career guidance and employment assistance	Профессиональное самоопределение, стажировки, закрепление на рабочем месте / Professional identity, internships, and job retention	Развитие карьерных траекторий, построение маршрутов трудоустройства, постдипломное сопровождение / Career development, job placement routes, postgraduate support	Участие в ярмарках вакансий, проектная деятельность с партнерами, взаимодействие с центрами карьеры и работодателями / Participation in job fairs, project activities with partners, interaction with career centers and employers
3. Формирование инклюзивной культуры и компетентности / Development of an inclusive culture and competence	Развитие инклюзивной культуры вуза, повышение компетентности педагогов и студентов / Developing an inclusive university culture and enhancing the competence of teachers and students	Преодоление стереотипов, подготовка кадров к работе в инклюзивной среде, создание методических ресурсов / Overcoming stereotypes, training personnel to work in an inclusive environment, and creating methodological resources	Вовлечение в волонтерские инициативы, участие в обучающих модулях, наставничество среди сверстников, соавторство в просветительских мероприятиях / Involvement in volunteer initiatives, participation in training modules, peer mentoring, and co-authorship of educational events
4. Адаптация образовательного процесса и технологий / Adaptation of the educational process and technologies	Применение цифровых, геймификационных, тифлотехнологий / Application of digital, gamification, and typhlot technologies	Обеспечение доступности учебных материалов, персонализация образовательных траекторий / Ensuring accessibility of educational materials, personalization of educational trajectories	Тестирование и апробация адаптивных решений, обратная связь разработчикам / Testing and validation of adaptive solutions, feedback to developers

Кластер / Cluster	Основная целевая направленность / Main target	Решаемые задачи / Problems to be solved	Характер вовлеченности студентов с ОВЗ и/или инвалидностью / Students' involvement with disabilities and/or limited health capabilities
5. Социокультурная инклюзия и внеучебная активность / Social and cultural inclusion and extracurricular activities	Развитие социальных связей через спорт, творчество, волонтерство, инклюзивные события / Developing social connections through sports, creativity, volunteering, and inclusive events	Организация инклюзивных событий, развитие мягких навыков, формирование социальных связей / Organizing inclusive events, developing soft skills, and building social connections	Акцент на равноправном участии в мероприятиях, организация и волонтерство, лидерские роли в проектах, кросс-номинационное взаимодействие / Emphasis on equal participation in events, organizing and volunteering, leadership roles in projects, cross-nomination interaction

представлен (12% практик), что указывает на «разрыв» между обучением и постдипломным этапом. По результатам анализа с использованием критерия согласия Пирсона (хи-квадрат) распределение значимо отличается от равномерного: $df = 3$, $\chi^2 = 40,8$, $p < 0,001$ (доминируют кластеры 3 и 5).

Результаты анкетного опроса экспертов свидетельствуют, что выявленная диспропорция в распределении практик по функциональным кластерам не в полной мере отвечает требованиям к доказательной базе и методической проработке, необходимым для интеграции в бесшовную модель. В табл. 3 приведены основные количественные оценки экспертов.

Как следует из табл. 3, лишь 30% экспертов оценили методическую ценность практик как высокую (готовый образец для тиражирования), а 60% — как среднюю, требующую доработки. Оценка процентных соотношений факторного признака методической ценности практик подтвердила достоверно значимую связь признаков: $df = 2$, $\chi^2 = 3,8$, $p < 0,05$. При этом доказательства эффективности признаны «достаточными» в

Таблица 3 / Table 3

Оценка экспертами качества представленных конкурсных практик (N = 10)*
Expert evaluation of the quality of the submitted competitive practices (N = 10)*

Параметр оценки / Evaluation parameter	Вариант ответа / Categories	
	Наименование / Options	Доля экспертов, давших соответствующую оценку, %** / Percentage share, %**
Полнота доказательств эффективности / Completeness of effectiveness evidence	Минимально (простые данные без анализа) / Minimal (simple data without analysis)	10
	Достаточно (качественные/ количественные данные) / Sufficient (qualitative/quantitative data)	60
	Полно (валидные методы, статистическое обоснование) / Complete (valid methods, statistical justification)	20
	Исчерпывающе (комплексная оценка, долгосрочные эффекты) / Comprehensive (comprehensive assessment, long-term effects)	10

Параметр оценки / Evaluation parameter	Вариант ответа / Categories	
	Наименование / Options	Доля экспертов, давших соответствующую оценку, %** / Percentage share, %**
Частота выхода практики за рамки заявленной номинации / Frequency of practice going beyond the stated nomination	Да, иногда / Yes, sometimes	70
	Нет, практики узконаправленны / No, the practices are highly focused	30
Отношение к межноми- национному характеру практики / Attitude to the inter-nominal nature of practice	Сильная сторона (системный подход) / Strength (systematic approach)	40
	Нейтральный фактор / Neutral factor	40
	Слабая сторона (нечеткость формулировки) / Weakness (vague wording)	20
Общая методическая ценность / General methodological value	Отсутствует (уникальный опыт) / None (unique experience)	10
	Средняя (требуется доработка) / Medium (requires further development)	60
	Высокая (готовый образец для тиражирова- ния) / High (ready for replication)	30

Примечание: «*»: N = 10 — количество экспертов; «**» — процентные доли в столбце отражают долю экспертов, давших соответствующую характеристику не каждому кейсу индивидуально, а обобщенному массиву проанализированных практик и выявленным функциональным кластерам на основе экспертного консенсуса и анализа репрезентативной выборки конкурсных материалов.

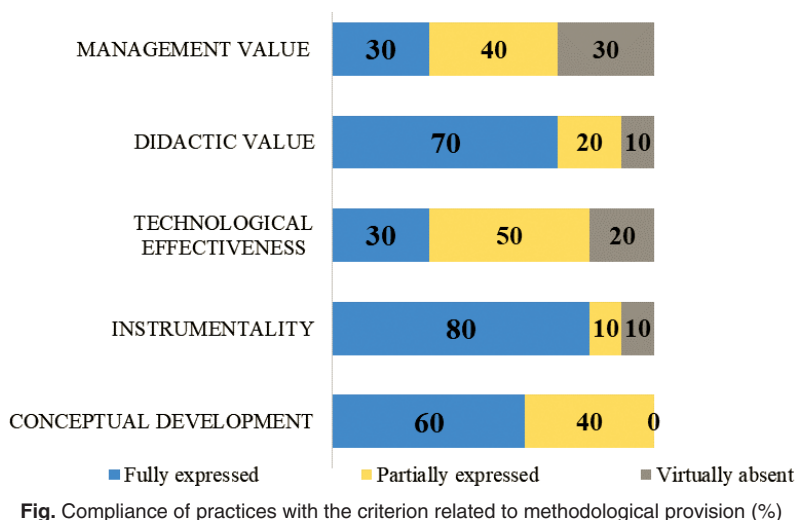
Note: * N = 10 — number of experts; ** — the percentages in the column reflect the proportion of experts who provided the corresponding assessment not for each individual case, but rather for the generalized array of the analyzed practices and the identified functional clusters, based on expert consensus and an analysis of a representative sample of the competition materials.

60% случаев, но только 20% экспертов сочли их «полными», и лишь 10% — «исчерпывающими». Просматриваются статистически значимые связи показателей полноты доказательств эффективности: $df = 3$, $\chi^2 = 7,60$, $p < 0,051$.

Существенным является тот факт, что 70% экспертов отметили: практики «иногда» выходят за рамки заявленной номинации и затрагивают элементы других. При этом 40% респондентов считают это сильной стороной, свидетельствующей о системном подходе авторов, а 20% — слабой стороной, указывающей на нечеткость формулировок. Таким образом, межкластерные связи, выявленные нами теоретически, находят эмпирическое подтверждение в экспертных оценках, хотя и интерпретируются неоднозначно.

Дополнительно экспертам было предложено оценить выраженность пяти параметров методической обеспеченности (см. рисунок).

Наиболее высокие оценки получили «инструментальность» (наличие описанного и апробированного инструментария) — 80% респондентов отметили «выражена в полной мере» — и «дидактическая ценность» (70% — «в полной мере»). Отмечается высокий уровень достоверности различий в группах сравнения: $df = 2$, $\chi^2 = 9,81$, $p < 0,001$ (инструментальность) и $df = 2$, $\chi^2 = 6,20$, $p < 0,0451$ (дидактическая ценность). Однако «технологичность» (воспроизводимость алгоритма «чужими руками») оказалась существенно ниже: только 30% сочли ее выраженной в полной мере, 50% — частично,



а 20% — практически отсутствующей. Просматриваются статистически значимые связи показателей в группах сравнения: $df = 2$, $\chi^2 = 6,482$, $p < 0,042$. «Управленческая ценность» также получила умеренные оценки: в полной мере она выражена лишь у 30% практик, у 40% — частично, у 30% — практически отсутствует. Просматриваются статистически значимые связи показателей в группах сравнения: $df = 2$, $\chi^2 = 7,82$, $p < 0,01$ (управленческая ценность) и $df = 2$, $\chi^2 = 5,56$, $p < 0,05$ (концептуальная проработанность).

Отвечая на вопрос о положительных тенденциях за последние годы, 70% экспертов указали на «рост внимания к развитию

инклюзивной культуры среди студентов без ОВЗ», 50% — на «смещение фокуса с архитектурной доступности на методический и социальный аспект», а 40% — на «появление практик, ориентированных на поздние этапы профессионализации (научная работа, трудоустройство)». Лишь 10% отметили «более широкое и осмысленное использование цифровых инструментов», что указывает на сохраняющийся резерв в этой области.

Анализ сборников лучших инклюзивных практик (Практики инклюзивного..., 2023; Инклюзивное высшее образование: сборник..., 2025) показал, что статус победителя коррелирует с выходом практики за рамки одной

номинации. Наибольшее число победителей (8–10 ежегодно) зафиксировано в номинациях «Формирование и развитие инклюзивной культуры» и «Психолого-педагогическое сопровождение», что соответствует кластерам 3 и 1. В этих номинациях конкурсный отбор был наиболее строгим: соотношение участников к победителям достигало 5:1.

Напротив, номинации «Взаимодействие с работодателями» и «Содействие трудоустройству и закреплению на рабочем месте» (кластер 2) демонстрировали низкую конкурсную активность (до 2–3 заявок в год). Победителями в этих номинациях признавались единичные практики (не более 2 в год), причем их отличала высокая степень методической проработки и наличие подтвержденных данных о трудоустройстве выпускников.

Сравнительный анализ показал, что практики-победители, в отличие от рядовых участников, характеризуются:

- *доказательностью эффективности* (60% победителей);
- *наличием межноминационных связей* (80% победителей затрагивают элементы смежных кластеров);
- *технологичностью*, допускающей воспроизведение «чужими руками» (50% победителей).

Таким образом, портфель конкурсных практик смещен в сторону культурно-просветительских и досуговых решений, тогда как практики, обеспечивающие непрерывность профессионального маршрута (от профориентации до трудоустройства), остаются дефицитными и реже подтверждают свою эффективность.

Для проверки гипотезы о том, насколько выделенное распределение кластеров соответствует реальным потребностям вузов и ожиданиям профессионального сообщества, мы обратились к экспертам и организаторам конкурса (N = 10). Участников интервью попросили оценить, какие из функциональных кластеров они считают наиболее критичными для устранения разрывов в бесшовной модели. Абсолютное большинство респондентов (87,5% — указали именно кластер 2,

хотя в формализованной части 70% отметили важность трудоустройства) назвали содействие трудоустройству и постдипломное сопровождение в качестве приоритетного направления. Вторым по значимости эксперты определили психолого-педагогическое сопровождение (79,2%), третьим — адаптацию образовательных технологий (62,5%). При этом кластеры 3 и 5 получили лишь 20,8% и 16,7% голосов соответственно.

Таким образом, налицо расхождение между существующим «портфелем» конкурсных практик (доминирование культуры и событийности) и экспертным видением необходимых элементов бесшовной модели (приоритет сопровождения и трудоустройства). Выявленные расхождения требуют содержательной интерпретации полученных данных, которая приведена в следующем разделе.

Обсуждение результатов

На основании проведенного исследования выявлены три основных «разрыва»:

- *межуровневый разрыв* (отсутствие преемственности между школой, колледжем/вузом и трудоустройством);
- *разрыв между академической и внеучебной сферами* (практики существуют параллельно);
- *разрыв между обучением и трудоустройством* (как следствие, недостаточность практик кластера 2).

Данные опроса экспертов подтверждают выявленные ранее «разрывы», особенно между обучением и трудоустройством (подтверждением чему служит появление практик поздней профессионализации, отмеченное 40% экспертов), а также обнаруживают недостаточную технологичность многих практик, что затрудняет их тиражирование и, следовательно, интеграцию в бесшовную модель.

В то же время обнаружены *потенциальные синергетические связи*. Например, практики формирования инклюзивной культуры (кластер 3) создают необходимую установку для внедрения адаптивных технологий (кластер 4); социокультурные практики (кластер 5) могут быть естественным

продолжением психолого-педагогического сопровождения (кластер 1), закрепляя его результаты в неформальной обстановке.

Спроецируем полученные результаты на концепцию бесшовной образовательной модели в условиях вуза.

Как отмечает О.В. Хитрых, непрерывное инклюзивное образование трансформируется из узкопедагогической задачи в стратегию социального развития, что требует системной интеграции разрозненных практик (Хитрых, 2026). Выявленное доминирование кластеров 3 и 5 (культурно-просветительские и событийные инициативы) при дефиците практик трудоустройства (кластер 2) подтверждает дефицит инклюзивных изменений в российских вузах в части трансформации образовательной среды.

Экспертные оценки свидетельствуют о методической неоднородности представленных практик: лишь 30% респондентов признали их готовыми к тиражированию, а «технологичность» (воспроизводимость алгоритма) получила низкие баллы. Это согласуется с позицией В.В. Мануйловой и А.А. Гусейновой, указывающих на недостаточность учебно-методического обеспечения для разных нозологических групп (Мануйлова, Гусейнова, 2024). При этом высокий уровень «инструментальности» (80%) и «дидактической ценности» (70%) позволяет рассматривать отдельные кейсы как прототипы для масштабирования при условии доработки процедур верификации результатов.

Важным выводом является эмпирическое подтверждение межкластерных связей: 70% экспертов отметили выход практик за рамки заявленных номинаций. Данный феномен интерпретируется двояко: как свидетельство системного подхода авторов (40%) или как признак нечеткости формулировок (20%). В контексте кластерной теории (Миронов, Арестова, 2015) такая «размытость» границ может рассматриваться не как недостаток, а как ресурс для построения внутривузовских образовательных кластеров, где практики взаимодополняют друг друга, обеспечивая преемственность поддержки студента.

Расхождение между структурой конкурсного портфеля и экспертными приоритетами (87,5% респондентов выделили трудоустройство как критически важное направление) указывает на необходимость корректировки критериев отбора и стимулирования заявок, ориентированных на постдипломный этап. Это перекликается с выводами исследователей (Федина и др., 2026) о том, что инклюзивная трансформация требует реформирования не только операционного, но и ценностно-целевого уровня институциональной стратегии.

На основе анализа предложена бесшовная образовательная модель в условиях вуза, в которой вертикальная логика (про-ориентация → обучение → трудоустройство) дополняется горизонтальными связями (учебная, внеучебная деятельность, сопровождение). «Стыковочными узлами» выступают: единая цифровая платформа индивидуальных маршрутов с опорой на принципы UDL (Богданова, Мальцева, 2025), междисциплинарные команды сопровождения и критерии эффективности, оценивающие вклад отдельной практики в непрерывность образовательной траектории.

Таким образом, вузам, участвующим в конкурсах инклюзивных практик, стоит не только внедрять отдельные «коробочные решения», но и проектировать их взаимосвязи. Конкурс при этом выступает не финальной точкой оценки, а как инструмент идентификации и «сборки» элементов будущей бесшовной образовательной модели в условиях вуза. Обобщение полученных нами результатов и их последующее обсуждение позволяет перейти к формулировке основных итогов исследования, направленного на выявление потенциала конкурсных практик как инструмента системной трансформации инклюзивной среды вуза, и определению дальнейших векторов исследования.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило исходную гипотезу о том, что кластерный анализ конкурсных инклюзивных практик позволяет не только систематизировать

разрозненные инициативы по функциональному признаку, но и выявить критические «разрывы» в образовательном процессе, препятствующие построению бесшовной образовательной модели в условиях вуза. Выделенные пять кластеров (психолого-педагогическое сопровождение, профориентация и трудоустройство, формирование инклюзивной культуры, адаптация технологий, социокультурная инклюзия) демонстрируют выраженную диспропорцию: доминирование культурно-просветительских и событийных практик (кластеры 3 и 5 — 65%) при дефиците решений, обеспечивающих профессиональную преемственность (кластер 2 — 12%). Это расхождение, подкрепленное экспертными оценками (87,5% респондентов назвали трудоустройство приоритетом), указывает на системный разрыв между обучением и постдипломным этапом.

В рамках исследования установлено, что сам по себе конкурсный отбор, стимулирующий локальные инновации, не гарантирует интеграции практик в бесшовную образовательную модель в условиях вуза. Необходимым условием выступает переход от накопления «коробочных решений» к проектированию внутривузовского образовательного кластера, где практики разных функциональных групп осознанно сопрягаются через общие платформы, междисциплинарные команды и сквозные критерии эффективности. Именно кластерная организация обеспечивает взаи-

модополняемость и непрерывность поддержки. При этом подобная трансформация невозможна без пересмотра ценностно-целевых оснований деятельности вуза — от адаптации физической доступности к проактивному проектированию на основе принципов универсального дизайна обучения.

Практическая значимость работы заключается в разработке критериев для аудита и достройки портфеля инклюзивных практик в вузе. Рекомендуется целенаправленно стимулировать заявки в дефицитных кластерах (профориентация, трудоустройство, технологическая адаптация), а также ввести требование доказательности с опорой на валидные методы и лонгитюдные данные, поскольку методическая недостаточность остается барьером масштабирования.

Мы осознаем ограничения нашего исследования, которые связаны с анализом исключительно конкурсных материалов 2021–2024 гг. без учета практик, не представленных на конкурс, а также с относительно малым числом экспертов (N = 10). Дальнейшие исследования целесообразно направить на количественную оценку эффективности межкластерного взаимодействия в пилотных вузах и на разработку алгоритма «сборки» бесшовной образовательной модели, включая механизмы постдипломного сопровождения, которые, по данным нашего опроса, остаются наиболее востребованным и одновременно наименее разработанным звеном.

Список источников / References

1. Ахметова, Д.З. (2014). Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования. *Карельский научный журнал*, (6), 44–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-kontseptsii-nepneryvnogo-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 30.02.2026).
2. Богданова, Е.В., Мальцева, Т.Е. (2025). Концепция проектирования индивидуального образовательного маршрута студентов с ОВЗ и инвалидностью. *Луганск: ЛГПУ*.

3. Богданова, Е.В., Мальцева, Т.Е. (2025). The Concept of Designing an Individual Educational Route for Students with Disabilities and Special Needs. *Lugansk: LSPU*. (In Russ.).
3. Будникова, И.К., Плетенева, Е.В. (2022). Кластерный анализ как функция интеллектуального анализа данных. *Информационные технологии в строительных, социальных и экономических системах*, 1(27), 25–28. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48468597_13496072.pdf (дата обращения: 12.03.2026).
3. Budnikova, I.K., Pletneva, E.V. (2022). Cluster Analysis as a Function of Data Mining. *Information Technologies in Construction, Social, and Economic Systems*, 1(27), 25–28. URL: <https://elibrary.ru>.

- ru/download/elibrary_48468597_13496072.pdf (Accessed: 12.03.2026). (In Russ.).
4. Горина, Е.Н., Будылин, В.А. (2025). Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: диагностика и разработка модульного курса (на примере Саратовской области). *Педагогический ИМИДЖ*, 19, 2, 192–210. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210>
 - Gorina, E.N., Budylin, V.A. (2025). Developing Teachers' Readiness to Implement Inclusive Education: Diagnostics and Development of a Modular Course (Based on the Saratov Region). *Pedagogical IMAGE*, 19, 2, 192–210. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210> (In Russ.).
 5. Инклюзивное высшее образование: сборник лучших инклюзивных практик (технологий) в образовательных организациях высшего (педагогического) образования, подведомственных Минпросвещения России (В.В. Рубцов, общ. ред.). М.: МГППУ, 2025. URL: https://mgppu.ru/resources/news/Сборник%20практик_Инклюзивное%20высшее%20образование.pdf (дата обращения: 02.03.2026). Inclusive Higher Education: A Collection of Best Inclusive Practices (Technologies) in Higher (Pedagogical) Educational Institutions Under the Ministry of Education of Russia (V.V. Rubtsov, ed.). Moscow: Moscow State Pedagogical Univ., 2025. URL: https://mgppu.ru/resources/news/Сборник%20прак_ИНКЛизивное%20высше%20образование.pdf (accessed: 02.03.2026). (In Russ.).
 6. Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. (2024). Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи. *Интеграция образования*, 28(3), 384–399. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>
 - Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L. (2024). Inclusive dispositions and competencies of general education teachers: Issues of interrelation. *Integratsiya obrazovaniya (Integration of Education)*, 28(3), 384–399. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399> (In Russ.).
 7. Каштанова, С.Н., Кудрявцев, В.А., Давыдова, Ю.П., Романова, А.А. (2023). Культура инклюзии в аспекте реализации реабилитационного потенциала субъектов сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. *Перспективы науки и образования*, 6(66), 299–316. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.17>
 - Kashtanova, S.N., Kudryavtsev, V.A., Davydova, Yu.P., Romanova, A.A. (2023). The culture of inclusion in terms of realizing the rehabilitation potential of subjects supporting children with autism spectrum disorders. *Prospects of Science and Education*, 6(66), 299–316. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.17> (In Russ.).
 8. Козловская, Г.Ю., Борозинец, Н.М., Сальникова, О.Д., Ромаева, Н.Б. (2023). Компетенции преподавателя инклюзивного образования в контексте цифровизации. *Специальное образование*, 2(70), 79–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54096676> (дата обращения: 02.02.2026). (In Russ.).
 - Kozlovskaya, G.Yu., Borozinets, N.M., Salnikova, O.D., Romaeva, N.B. (2023). Competencies of an inclusive education teacher in the context of digitalization. *Special Education*, 2(70), 79–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54096676> (accessed: 02.02.2026). (In Russ.).
 9. Мануйлова, В.В., Гусейнова, А.А. (2024). Динамика развития специальных условий в профессиональных образовательных организациях. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(3), 91–104. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.06>
 - Manuilova, V.V., Guseynova, A.A. (2024). Dynamics of the development of special conditions in professional educational organizations. *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series "Pedagogy and Psychology"*, 18(3), 91–104. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.06> (In Russ.).
 10. Медова, Н.А., Байгулова, Н.В. (2019). *Проблемы инклюзивного образования*. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета. URL: <https://fulltext.tspu.ru/OA/m2019-15.pdf> (дата обращения: 02.02.2026).
 - Medova, N.A., Baygulova, N.V. (2019). Problems of Inclusive Education. Tomsk: Publishing House of Tomsk State Pedagogical University. URL: <https://fulltext.tspu.ru/OA/m2019-15.pdf> (date of access: 02.02.2026). (In Russ.).
 11. Миронов, Б.Г., Арестова, В.Ю. (2018). Основные подходы к организации инклюзивного образовательного процесса в вузах. В: *Интеллектуальные технологии и средства реабилитации и абилитации людей с ограниченными возможностями (ИТСР-2017): материалы 2-й Всероссийской конференции* (с. 10–14). Москва: Московский государственный гуманитарно-экономический университет. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32436696_47571542.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

- Mironov, B.G., Arestova, V.Yu. (2018). Main approaches to organizing an inclusive educational process in universities. In: Intelligent technologies and means of rehabilitation and habilitation of people with disabilities (ITSR-2017): Proceedings of the 2nd All-Russian conference (pp. 10–14). Moscow: Moscow State University for the Humanities and Economics. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32436696_47571542.pdf (date of access: 02.02.2026). (In Russ.).
12. Практики инклюзивного высшего образования: опыт российских вузов. Сборник практик профориентационной работы, обучения, комплексного сопровождения и трудоустройства студентов с инвалидностью. (2023). (В.В. Рубцов, общ. ред.). М.: МГППУ. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50474657_66053292.pdf (дата обращения: 20.02.2026).
Inclusive Higher Education Practices: The Experience of Russian Universities. A Collection of Practices in Career Guidance, Training, Comprehensive Support, and Employment of Students with Disabilities. (2023). (V.V. Rubtsov, general editor). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50474657_66053292.pdf (accessed: 20.02.2026).
13. Стрильчук, В.П. (2022). Барьеры на пути готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: зарубежные и отечественные исследования. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*, 2(14), 55–64. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo106/> (дата обращения: 20.02.2026).
Strilchuk, V.P. (2022). Barriers to Teachers' Readiness to Implement Inclusive Education: Foreign and Domestic Research. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*, 2(14), 55–64. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo106/> (date of access: 20.02.2026). (In Russ.).
14. Федина, Л.В., Сазанова, Т.В., Чмил, И.Б., Игнатжева, С.В. (2026). Типология будущих педагогов по отношению к инклюзивному образованию. *Высшее образование в России*, 35, 2, 111–133. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2026-35-2-111-133>
Fedina, L.V., Sazanova, T.V., Chmil, I.B., Ignatzeva, S.V. (2026). Typology of future teachers in relation to inclusive education. *Higher education in Russia*, 35, 2, 111–133. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2026-35-2-111-133> (In Russ.).
15. Федорова, И.П. (2022). Инклюзивная готовность и компетентность педагога. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*, 3, 6, 11–16. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48688516_11368844.pdf (дата обращения: 02.02.2026).
Fedorova, I.P. (2022). Inclusive readiness and competence of teachers. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 3, 6, 11–16. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48688516_11368844.pdf (date of access: 02.02.2026). (In Russ.).
16. Хитрых, О.В. (2026). Непрерывное инклюзивное образование: образование через всю жизнь. В: *Актуальные проблемы техники, технологии и образования; Современные процессы в пищевых производствах и инновационные технологии обеспечения качества пищевых продуктов; Современные тенденции интеграции науки, образования и народного хозяйства: материалы пула научно-практических конференций (материалы VII Международной научно-практической конференции, X Международной научно-практической конференции и VII Международной научно-практической конференции)*. (с. 1010–1015). Керчь: Керченский государственный морской технологический университет. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_88924789_85375497.pdf (дата обращения: 02.02.2026).
Khitrykh, O.V. (2026). Continuous inclusive education: lifelong education. *Actual problems of engineering, technology and education; Modern processes in food production and innovative technologies for ensuring the quality of food products; Modern trends in the integration of science, education and the national economy: materials of the pool of scientific and practical conferences (materials of the VII International scientific and practical conference, the X International scientific and practical conference and the VII International scientific and practical conference)*. (pp. 1010–1015). Kerch: Kerch State Marine Technological University. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_88924789_85375497.pdf (date of access: 02.02.2026).
17. Meng, J. (2025). "Inclusive Higher Education in the Chinese Context: A Comparative Study Based on Big Data". *International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL)*, Kunming, China, pp. 29–33. <https://doi.org/10.1109/ICDEL65868.2025.11193500>

Информация об авторах

Виталий Владимирович Рубцов, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, президент, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Татьяна Семеновна Иванова, кандидат педагогических наук, доцент, директор, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3027-8865>, e-mail: ivanovats@mgppu.ru

Татьяна Федоровна Краснопевцева, директор, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Ирина Викторовна Винокурова, заместитель директора, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-6107>, e-mail: viv001@mail.ru

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President, Chair of the UNESCO Department in Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-98587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Tatyana S. Ivanova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Director, Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3027-8865>, e-mail: ivanovats@mgppu.ru

Tatyana F. Krasnopevtseva, Director, Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Irina V. Vinokurova, Deputy Director, Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities and Persons with Limited Health Capabilities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-6107>, e-mail: viv001@mail.ru

Вклад авторов

Рубцов В.В. — разработка концепции исследования, постановка цели и гипотезы, общее руководство проектом, научное редактирование финального текста рукописи.

Иванова Т.С. — организация сбора эмпирических данных (конкурсные материалы 2021–2024 гг.), проведение анкетного опроса экспертов, анализ и интерпретация количественных результатов, оформление таблиц и рисунков, написание разделов «Материалы и методы» и «Результаты».

Краснопевцева Т.Ф. — проведение кластерного анализа (качественно-тематическая группировка, иерархическая кластеризация в STATISTICA), выявление функциональных кластеров и синергетических связей между ними, формулировка выводов о «разрывах» в бесшовной модели, написание разделов «Введение» и «Обсуждение результатов».

Винокурова И.В. — анализ теоретических источников (концепции непрерывного инклюзивного образования, UDL, кластерный подход), подготовка обзора литературы, участие в интерпретации экспертных оценок, оформление списка литературы, подготовка резюме и ключевых слов.

Все авторы приняли участие в обсуждении промежуточных и итоговых результатов, согласовали окончательный текст рукописи и несут ответственность за достоверность представленных данных.

Contribution of the authors

Vitaly V. Rubtsov — development of the study concept, establishing the goal and hypothesis, overall project management, scientific editing of the final manuscript.

Tatyana S. Ivanova — organization of empirical data collection (competition materials 2021–2024), conducting a questionnaire survey of experts, analysis and interpretation of quantitative results, formatting tables and figures, writing the “Materials and methods” and “Results” sections.

Tatyana F. Krasnopevtseva — conducting cluster analysis (qualitative-thematic grouping, hierarchical clustering in STATISTICA), identifying functional clusters and synergistic relationships between them, formulating conclusions about “gaps” in the seamless educational model, writing the “Introduction” and “Discussion of results” sections.

Irina V. Vinokurova — analysis of theoretical sources (concepts of continuous inclusive education, UDL, cluster approach), preparation of the literature review, participation in the interpretation of expert assessments, compilation of the reference list, preparation of the abstract and keywords.

All authors participated in the discussion of the intermediate and final results, agreed on the final text of the manuscript, and are responsible for the accuracy of the data presented.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокол от 10.01.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 25.06.2026

Поступила после рецензирования 08.09.2026

Принята к публикации 05.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.06.25

Revised 2026.09.08

Accepted 2026.10.05

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Оценка результативности консультационного сопровождения для формирования у детей с РАС навыков, необходимых для включения в образовательную среду

Д.С. Переверзева ✉, О.С. Духанина, О.Ю. Каширина, А.В. Хаустов

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ pereverzevads@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Одним из компонентов развития системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра является обеспечение педагогов-психологов готовыми алгоритмами консультаций. Примером такого алгоритма является Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. Одной из наиболее сложных задач, регламентированных Протоколом, является консультирование родителей по вопросам развития ребенка. Результативность этого этапа определяется тем, насколько в рамках краткосрочного приема специалисту удается подобрать индивидуальные, значимые для развития целевые навыки и обучить родителей способам их формирования. Однако эмпирических данных, позволяющих оценить, в какой мере описанный формат разовой консультации обеспечивает достижение этих задач, недостаточно. **Цель.** Оценить результативность разовой консультации, проведенной в соответствии с Протоколом для формирования у ребенка навыков, необходимых для включения в образовательную среду. **Гипотеза.** Разовая структурированная консультация, направленная на подбор индивидуальных целевых навыков и обучение родителей способам их формирования, приводит к достижению ожидаемого уровня освоения этих навыков у детей с РАС после трех месяцев самостоятельной работы родителя. **Методы и материалы.** Проведено однорупповое проспективное исследование с измерением исходов через 90 дней после консультации. В исследовании приняли участие 18 семей детей с РАС раннего и дошкольного возраста. Для каждого ребенка отбирались 5 индивидуализированных целевых навыков (категории — коммуникация и речь, сотрудничество и обучение, игра и социальное взаимодействие). Уровень освоения оценивался родителями по 5-балльной шкале достижения целей (Goal Attainment Scaling, GAS); также оценивалась ясность консультации для родителя. **Результаты.** Средний уровень освоения целевых навыков значимо превысил ожидаемый ($d = 0,83$); ожидаемый уровень был достигнут у 89% детей. Значимым предиктором успешности освоения конкретного навыка оказалась ясность консультации для роди-

© Переверзева Д.С., Духанина О.С., Каширина О.Ю., Хаустов А.В., 2026



CC BY-NC

теля. Наблюдалась неравномерность динамики формирования навыков в зависимости от категории. **Выводы.** Разовая консультация в формате, описанном в Протоколе, обеспечивает достижение ожидаемого уровня освоения индивидуализированных целевых навыков у большинства детей с РАС в трехмесячном периоде.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, консультационный прием, Протокол деятельности педагога-психолога

Для цитирования: Переверзева, Д.С., Духанина, О.С., Каширина, О.Ю., Хаустов, А.В. (2026). Оценка результативности консультационного сопровождения для формирования у детей с РАС навыков, необходимых для включения в образовательную среду. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 88–105. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310507>

Assessing the effectiveness of counseling in building skills for educational inclusion in children with ASD

D.S. Pereverzeva ✉, O.S. Dukhanina, O.Yu. Kashirina, A.V. Khaustov
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ pereverzevads@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. One component in the development of the system of support for children with autism spectrum disorder (ASD) is providing pedagogical psychologists with ready-made algorithms that would establish a standard of professional action when families raising a child with ASD seek help. An example of such an algorithm is the Protocol of Activity of the Pedagogical Psychologist for Psychological and Pedagogical Counseling of Children (Students) with ASD and Their Parents, developed by specialists of the Federal Resource Center for ASD of MSUPE. One of the most challenging tasks regulated by the Protocol is counseling parents on issues of child development. The effectiveness of this stage of work depends primarily on the specialist's ability, within a short-term appointment, to correctly select the skills whose formation is critical for the child's development, and to train the family to work on them. However, empirical data allowing assessment of the extent to which the described format of a single consultation ensures the achievement of these tasks are insufficient. **Objective.** To assess the effectiveness of a single counseling session conducted in accordance with the Protocol for developing skills in children necessary for their inclusion in the educational environment. **Hypothesis.** A single structured counseling session aimed at selecting individualized target skills and training parents in methods for developing them results in children with ASD achieving the expected level of skill attainment after three months of independent parental work. **Methods and materials.** A single-group prospective study was conducted with outcome measurement 90 days after the counseling session. Eighteen families of children with ASD of early and preschool age participated in the study. For each child, five individualized target skills were selected across three content categories (communication and speech, cooperation and learning, play and social interaction).

The level of skill attainment was rated by parents on the 5-point Goal Attainment Scaling (GAS); the clarity of the counseling session for the parent was also assessed. **Results.** The mean level of target skill attainment significantly exceeded the expected level ($d = 0,83$); the expected level was reached in 89% of children. A significant predictor of successful attainment of a specific skill was the clarity of the counseling session for the parent. Uneven dynamics of skill development were observed depending on the skill category. **Conclusions.** A single structured counseling session in the format described in the Protocol ensures achievement of the expected level of attainment of individualized target skills in the majority of children with ASD within a three-month period.

Keywords: autism spectrum disorder, counseling session, practice guidelines for psychologists

For citation: Pereverzeva, D.S., Dukhanina, O.S., Kashirina, O.Yu., Khaustov, A.V. (2026). Assessing the effectiveness of counseling in building skills for educational inclusion in children with ASD. *Psychological Science and Education*, 31(5), 88–105. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310507>

Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений развития, которые объединяют наличие трудностей общения, социального взаимодействия и стереотипный характер интересов и активности. Количество выявляемых случаев РАС неуклонно растёт, и на настоящий момент медианная распространённость составляет 1% (Zeidan et al., 2022). Это делает крайне актуальной задачу исследования вопросов обучения и сопровождения ребенка с РАС в инклюзивной образовательной среде.

Одним из компонентов развития системы помощи детям с РАС является обеспечение специалистов готовыми алгоритмами, которые позволили бы установить унифицированный порядок действий при обращении за помощью семьи, воспитывающей ребенка с РАС. Примером такого алгоритма является разработанный специалистами ФРЦ РАС МГППУ Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей, далее — Протокол (Хаустов и др., 2026). Протокол описывает основные этапы деятельности специалиста и определяет возможности и порядок диагностического обследования и психолого-педагогического консультирования.

Ключевой задачей, которую решает Протокол, является разработка индивидуального маршрута ребенка с учетом уровня его развития, возраста, особых образовательных потребностей, запроса семьи. Индивидуализация образовательного процесса выступает необходимым условием для профилактики и преодоления трудностей в обучении у детей с особыми образовательными потребностями (Исаев, Марголис, 2023). Особенно важно это становится в критические и переходные периоды, в том числе при постановке диагноза, включении в систему ранней помощи и переходе с одного уровня образования на другой.

Алгоритм консультационного приема строится вокруг запроса семьи. Выделяется 5 наиболее типичных запросов: (1) выявление риска РАС, получение рекомендаций по работе с ребенком; (2) определение особенностей и уровня развития ребенка с РАС, определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ребенка; (3) получение рекомендаций по выбору образовательного маршрута, программы обучения для ребенка с РАС; (4) получение рекомендаций по преодолению трудностей школьного обучения; (5) консультирование подростка с РАС и получение рекомендаций родителями в связи с жалобами и вопросами, возникающими у самого подростка. Задачей специалиста в рамках 2-го запро-

са является выбор, приоритизация и обучение родителей формированию навыков, необходимых для социализации и адаптации ребенка, в том числе в образовательной среде. Такой подход, предполагающий включение семьи в повседневную целенаправленную работу с ребенком, может являться перспективным, поскольку обеспечивает непрерывную помощь для него.

Исследования подтверждают, что родитель может выполнять роль непосредственного исполнителя коррекционной работы с ребенком с РАС, хотя успешность будет зависеть от многих факторов (Ouyang et al., 2024; Conrad et al., 2021). На базе британского мультицентрового исследования (Green et al., 2010) было показано, что родители детей 2–4 лет, обученные стратегиям взаимодействия и оказывающие поддержку ребенку в дополнение к обычным коррекционным занятиям, добились более выраженного улучшения симптомов социальной коммуникации (синхронный отклик родителя на ребенка, инициативы ребенка во взаимодействии с родителем, совместное внимание родителя и ребенка) по сравнению с группой, получавшей только стандартную помощь; эти эффекты сохранились спустя в среднем 5,75 года после окончания вмешательства (Pickles et al., 2016). Согласно другому исследованию (Anderson et al., 2024), эффект от программы помощи, согласно которой ребенок получал 4 часа поведенческой терапии плюс 1 час занимало обучение родителей, значимо не отличался от модели 15 часов поведенческой терапии с самим ребенком. Принимая во внимание приведенные выше исследования, возникает следующий вопрос: каким образом должна быть устроена консультация, чтобы специалист смог решить задачу выбора, приоритизации навыков и обучения родителей способом их формирования? Применительно к Протоколу — насколько описанный там алгоритм консультирования позволяет достичь этой цели? Насколько формат консультационного приема является подходящим для обучения семьи формированию необходимых навыков? В литературе нам удалось обнаружить лишь несколько исследований, посвященных оценке эффективности

именно консультационного приема. В исследовании Л. Рабл (Ruble, Dalrymple, McGrew, 2010) оценивалась эффективность «Модели сотрудничества для продвижения компетентности и успеха» (COMPASS — collaborative model for promoting competence and success), которая была разработана для улучшения постановки целей при построении индивидуальной образовательной программы для детей с РАС. Оценка качества (эффективности) была построена на анализе *достижимости* поставленных целей. Для этого оценивалось, насколько прогресс ребенка в экспериментальной и контрольной группах по каждой из заявленных целей соответствовал ожиданиям (способ измерения достижения цели — 5-балльная шкала GAS, goal attainment scaling). Было показано, что к концу учебного года диады, прошедшие COMPASS-консультирование, значимо опережали контрольную группу по достижению индивидуализированных целей, размер эффекта составил $d = 1,51$. Дополнительно было установлено, что приверженность педагогов рекомендациям консультанта положительно коррелировала с прогрессом ребенка по шкале GAS на уровне $r = 0,59$.

Целью настоящего исследования является оценка результативности разового консультативного приема, проведенного в соответствии с Протоколом деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. Для исследования был выбран раздел консультирования, связанный с запросом на определение особенностей и уровня развития ребенка с РАС, определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ребенка. Под результативностью в настоящем исследовании понимается достижение ожидаемого уровня освоения индивидуальных целевых навыков у детей с РАС через три месяца после консультации.

Гипотеза исследования. Разовая структурированная консультация, направленная на подбор индивидуальных целевых навыков и обучение родителей способам их формирования, приводит к достижению ожидаемого уровня освоения этих навыков

у детей с РАС после трех месяцев самостоятельной работы родителя.

Для проверки гипотезы было проведено проспективное исследование, дизайн которого опирался на методологию шкалирования достижения целей (Goal Attainment Scaling, GAS). Ниже подробно описываются процедура исследования, участники, алгоритм консультации и меры оценки результатов.

Материалы и методы

Дизайн исследования

Настоящая работа представляет собой одnogрупповое проспективное исследование с измерением исходов через три месяца после однократного консультационного приема. Дизайн оценки исходов опирается на методологию шкалирования достижения целей (Goal Attainment Scaling, GAS) (Ruble, Dalrymple, McGrew, 2010). Единицей анализа выступает индивидуальный целевой навык ребенка, «вложенный» в случай (ребенок). Количественный анализ дополнен разбором одного клинического случая, иллюстрирующим структуру консультации, отбор целевых навыков и характер трехмесячной динамики в реальной семейной практике.

Участники

В исследовании приняли участие 18 семей (7 девочек), обратившихся в ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС. Возраст детей на момент консультации варьировал от 1 года 6 месяцев до 5 лет 5 месяцев ($M = 43,5$ мес., $SD = 13,4$ мес.). Критерием включения был диагноз — аутизм, установленный психиатром согласно МКБ-10.

Процедура консультационного приема

Все семьи получили консультацию, проведенную по единому алгоритму, описанному в Протоколе (см. (Хаустов и др., 2026, с. 11)). Первичная информация о запросе и особенностях развития ребенка собиралась заранее в телефонном разговоре с родителями. На первом этапе (2 часа) осуществлялось очное диагностическое обследование ребенка. При выборе диагностического ин-

струмента мы ориентировались на раздел «Критерии выбора диагностического инструмента для оценки навыков и построения программы развития» Протокола. Второй этап включал обработку полученных данных и составление предварительного перечня рекомендаций. На третьем этапе (2 часа) проводилось очное консультирование семьи: родителям были представлены результаты диагностики, обсуждался и корректировался перечень целей, родителей обучали способам работы с ребенком. На четвертом этапе специалист составлял итоговый пакет документов (результаты диагностики, программу развития ребенка, рекомендации для семьи).

Центральной задачей специалиста в рамках приемов, вошедших в текущее исследование, было определение целевых навыков для последующей самостоятельной работы родителя с ребенком и обучение родителей способам их формирования. При отборе целей специалисты придерживались следующего алгоритма.

1. Оценка уровня развития навыков ребенка по различным сферам: коммуникация и речь, социальное взаимодействие и игра, сотрудничество и обучение, социально-бытовые навыки.

2. Выявление дефицитарных навыков, критически значимых для дальнейшего развития.

3. Приоритизация дефицитарных навыков по трем содержательным критериям: высокая социальная значимость для повседневной жизни ребенка; расположение в зоне ближайшего развития; функция базовой опоры для более сложных навыков.

4. Верификация сформированности преднавыков. Для каждой потенциальной цели специалист проверял наличие необходимых преднавыков по иерархии развития; преднавык признавался сформированным при оценке не менее 3 баллов (стабильное самостоятельное выполнение).

5. Окончательный отбор пяти целевых навыков для каждого ребенка с обеспечением представленности в нескольких содержательных областях развития (коммуникация и речь, социальное взаимодействие и игра, сотрудничество и обучение).

В качестве ведущего принципа отбора целей выступала социальная значимость навыка, т.е. освоение навыка приводит к качественным изменениям в жизни ребенка: расширяет его коммуникативные возможности, повышает уровень самостоятельности, снижает выраженность проблемного поведения и улучшает качество взаимодействия с окружающими. Показано, что развитие коммуникативных навыков снижает риск возникновения проблемного поведения (Park et al., 2012), а сформиро-

ванность навыков игры имеет критическое влияние на взаимодействие со сверстниками (Charlop, Lang, Rispoli, 2018), что делает эти навыки необходимыми для адаптации в дошкольной образовательной среде.

По итогам консультации для каждого ребенка был сформирован индивидуальный план коррекционной работы из пяти целевых навыков с описанием критериев их освоения. Общий алгоритм выбора навыка представлен на рис. 1.

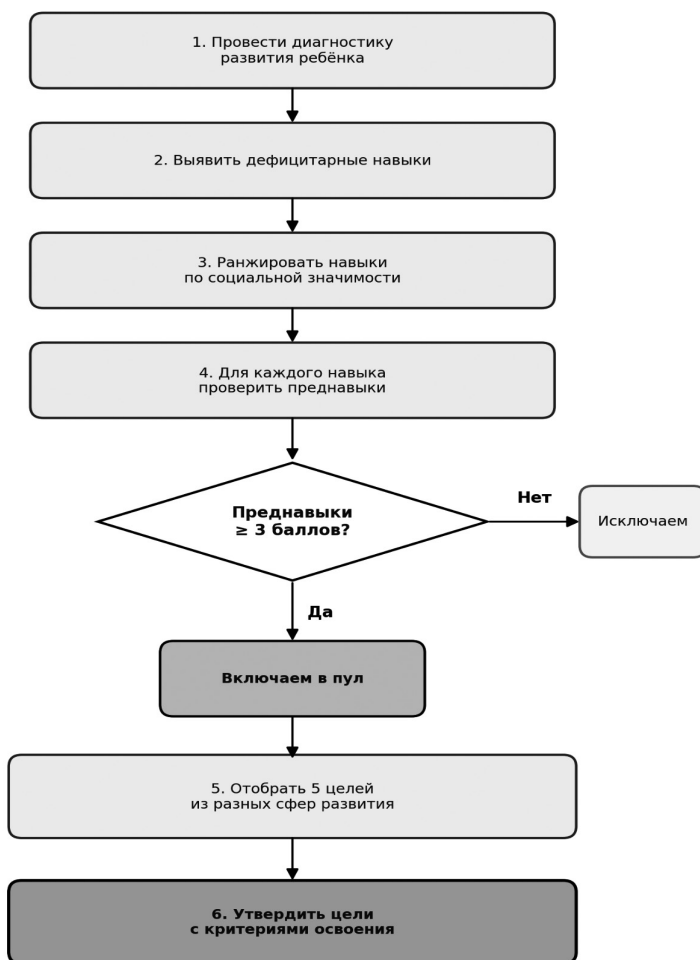


Рис. 1. Алгоритм выбора навыков

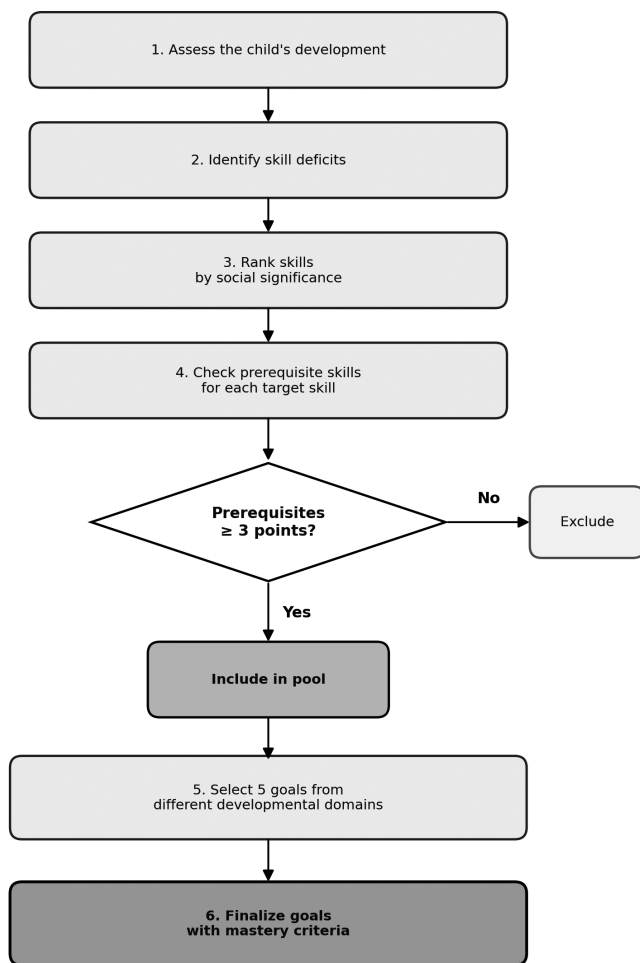


Fig. 1. Algorithm for selecting target skills

Меры оценки результатов

Динамика освоения целевых навыков

Через 90 дней после консультации родителям рассылалась анкета обратной связи, в которой по каждому из пяти целевых навыков необходимо было оценить достигнутый ребенком прогресс. Оценка проводилась по пятибалльной шкале, разработанной в соответствии с методикой шкалирования достижения целей (Ruble, Dalrymple, McGrew, 2010): –2 — навык не сформирован; –1 — в начале

освоения, ребенок проявляет навык редко по частоте или недостаточно по количеству и нуждается в подсказках; 0 — навык в процессе освоения, ребенок продолжает нуждаться в помощи (подсказках), данный уровень рассматривался как ожидаемый результат трехмесячного вмешательства; 1 — навык освоен, но не обобщен в естественной среде; 2 — навык освоен и обобщен в естественной среде.

Критерии оценки динамики уточнялись для каждого конкретного случая и навыка,

чтобы повысить чувствительность оценки. Индивидуальные оценки преобразовывались в стандартизированный Т-балл (среднее — 50, стандартное отклонение — 10) по формуле Кересука-Шермана: значение $T = 50$ соответствует достижению ожидаемого уровня (то есть среднему достижению уровня 2 по всем пяти навыкам), $T \approx 20$ — нулевой динамике (ни один навык не продвинулся от исходного уровня).

Все 90 навыков были классифицированы по трем категориям: коммуникация и речь (48 навыков, 53%); сотрудничество и обучение (25 навыков, 28%); игра и социальное взаимодействие (17 навыков, 19%).

Оценка трудностей работы родителя над навыком

Родителям предлагалось по каждому из пяти целевых навыков оценить субъективную трудность работы над ним по 3-балльной шкале: 0 — мне непонятно, как формировать навык; 1 — у меня возникают затруднения и вопросы, которые препятствуют работе над навыком; 2 — мне полностью понятно, как формировать навык. Эта переменная характеризовала ясность консультативной поддержки с точки зрения родителя.

Статистический анализ проводился с использованием программного обеспечения R-studio. Использовались описательные статистики, одновыборочный t-критерий Стьюдента для оценки значимости отклонения

полученного балла от ожидаемого уровня. Размер эффекта оценивался по коэффициенту d Коэна и Hedges' g с поправкой на малую выборку. Для оценки влияния категории навыка и оценки трудности на результат освоения использовалась линейная модель со смешанными эффектами со случайным интерсептом ребенка.

Анализ клинического случая

В дополнение к количественному анализу групповых данных в работе представлен разбор одного клинического случая. Целью такого анализа является иллюстрация того, как реализуется консультационный прием. Выбор случая для представления определялся полнотой доступной информации (оценка динамики ребенка была проведена на повторном примере).

Результаты

Для каждого ребенка рассчитан индивидуальный Т-балл по формуле Кересука—Шермана; значимость отклонения среднего значения от ожидаемого уровня ($T = 50$) проверена одновыборочным t-критерием Стьюдента. Описательные статистики и результаты тестов приведены в табл. 1.

Средний Т-балл выборки ($M = 59,55$) значимо превысил ожидаемый уровень ($T = 50$), $p = 0,003$. Размер эффекта Cohen's $d_z = 0,82$. Распределение индивидуальных Т-баллов представлено на рис. 2.

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики и одновыборочные критерии Descriptive statistics and one-sample tests

Показатель / Indicator	Значение / Value
Среднее Т-балла / Mean T-score	59,55
Стандартное отклонение / Standard deviation	11,57
Медиана / Median	62,06
95% доверительный интервал среднего / 95% CI of the mean	[53,79; 65,30]
t-критерий относительно $T = 50$ / t-test against $T = 50$	$t(17) = 3,50$; $p = 0,003$
Cohen's d_z	+0,82
95% доверительный интервал d_z / 95% CI of d_z	[+0,28; +1,35]
Доля детей с $T \geq 50$ / Proportion of children with $T \geq 50$	16 из 18 (89%)

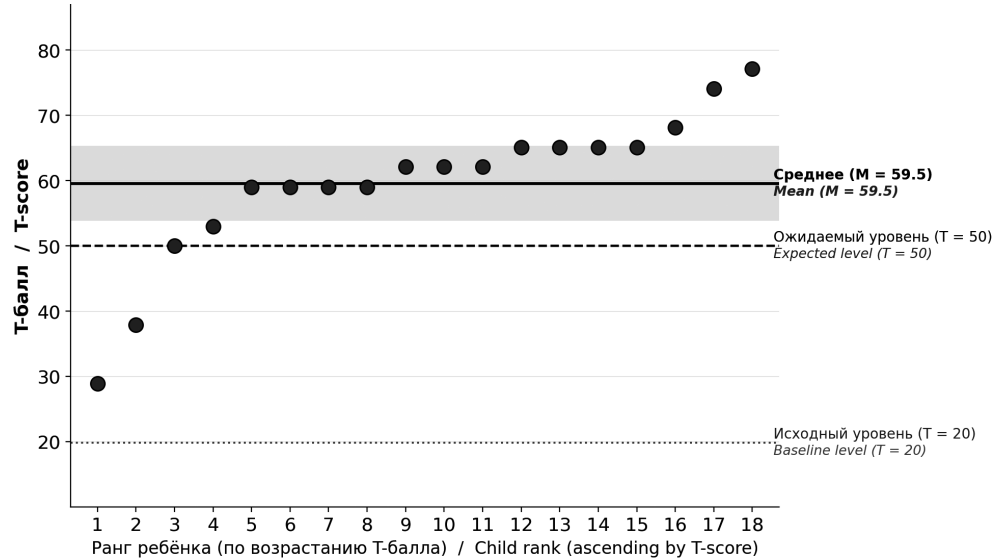


Рис. 2. Индивидуальные Т-баллы
Fig. 2. Individual T-scores

Для оценки влияния категории навыка и трудностей консультации на результат сформированности навыка построена иерархическая линейная модель со смешанными эффектами на уровне отдельных навыков (90 наблюдений, 18 детей). Зависимая переменная — балл по шкале достижения целей (GAS-балл). Случайный

эффект — ребенок, что учитывает зависимость нескольких навыков одного ребенка. Модель строилась в два этапа: шаг 1 — категория навыка, шаг 2 — оценка родительских трудностей. Сравнение моделей проводилось по критерию отношения правдоподобия. Коэффициенты обеих моделей приведены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Иерархический регрессионный анализ для переменных, предсказывающих балл по шкале достижения целей (смешанная модель со случайным эффектом ребенка)
Hierarchical regression analysis of predictors of goal attainment score
(mixed model with random effect of child)

Предиктор / Predictor	Шаг 1: / Step 1:			Шаг 2: / Step 2:		
	B	SE B	p	B	SE B	p
Игра vs Коммуникация / Play vs Communication	−0,37	0,27	0,176	−0,21	0,23	0,352
Обучение vs Коммуникация / Learning vs Communication	+0,16	0,24	0,508	+0,14	0,20	0,492
Оценка трудности / Difficulty rating				+1,05	0,19	< 0,001
Константа / Intercept	+0,66	0,21	0,001	−1,12	0,37	0,003
R²	0,025			0,233		
ΔR²	0,025			0,208		
χ² прироста / χ² of increment	χ² = 2,97, p = 0,226			χ² = 27,44, p < 0,001		

На шаге 1 категория навыка статистической значимости не достигает ($\chi^2(2) = 2,97$; $p = 0,226$). На шаге 2 добавление оценки родительских трудностей значимо улучшает модель ($\chi^2(1) = 27,44$; $p < 0,001$); такая модель объясняет 23% дисперсии зависимой переменной.

Хотя категория навыка как самостоятельный предиктор в иерархической модели значимости не достигает, проверка отклонения каждой категории от ожидаемого уровня

(балл по шкале достижения цели = 0) дает несимметричную картину (табл. 3, рис. 3).

Среднее рассчитано по смешанной модели со случайным эффектом ребенка для подвыборки навыков данной категории.

Коммуникативные навыки ($p = 0,002$) и навыки сотрудничества и обучения ($p = 0,031$) значимо превосходят ожидаемый уровень освоения. Категория «игра и социальное взаимодействие» — нет ($p = 0,230$).

Таблица 3 / Table 3

Отклонение каждой категории от ожидаемого уровня (смешанная модель только по этой категории, проверка интерсепта против 0)
Deviation of each category from the expected level (mixed model within each category, test of intercept against 0)

Категория / Category	Скорректированное среднее GAS-балла / Adjusted mean GAS score	95% ДИ / 95% CI	p
Сотрудничество и обучение / Cooperation and learning	0,66	[+0,06; +1,26]	0,031
Коммуникация и речь / Communication and speech	0,65	[+0,24; +1,06]	0,002
Игра и социальное взаимодействие / Play and social interaction	0,34	[−0,21; +0,89]	0,230

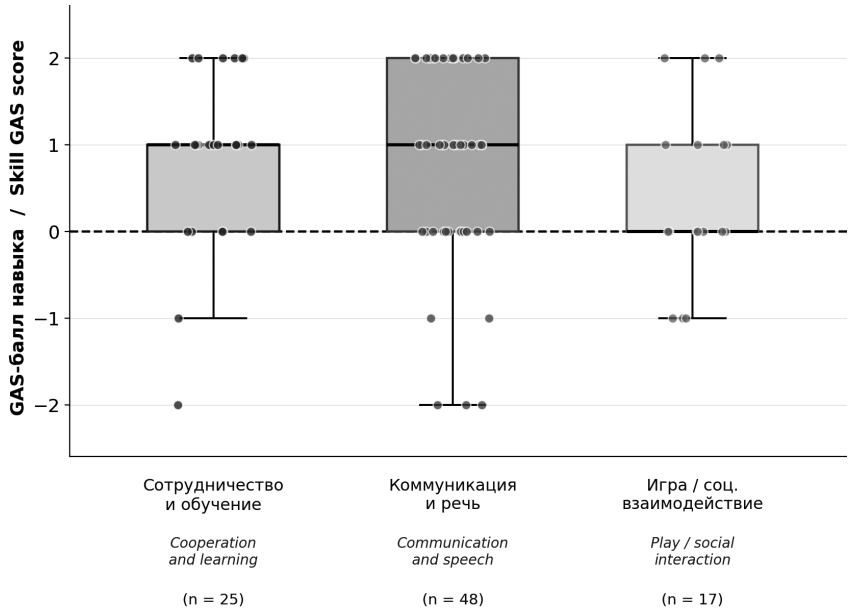


Рис. 3. GAS-баллы навыков по категориям
Fig. 3. GAS scores across skill categories

В табл. 4 показано распределение оценок родительских трудностей по категориям навыков. В категории «игра и социальное взаимодействие» доля полностью понятных родителю навыков заметно меньше — 52,9% против 70–72% в двух других категориях; соответственно, выше доля навыков, по которым родители отмечают затруднения (47,1% против 27–28%). Тем не менее различия не достигают уровня значимости, что может быть связано с малой статистической мощностью текущего анализа (категория «игра / социальное взаимодействие» объединяет только 17 навыков).

Полученные количественные данные характеризуют общую динамику освоения навыков на уровне выборки; для иллюстрации того, как алгоритм Протокола реализуется в конкретной консультативной практике, ниже приводится анализ одного клинического случая.

Анализ клинического случая

Ребенок: М., 2 г. 2 мес., диагноз РАС установлен врачом-психиатром. Речь представлена вокализациями, понимание речи ситуативное, на уровне кратких бытовых инструкций, но выполнение инструкций нестабильное («По настроению»). Указательного жеста нет, не отзывается на имя, не реагирует на слова-запреты «Нет» и «Стоп» («Не слушается»), но обращает внимание на значимые звуки (например,

звук поворота ключа в двери, шуршание пакета с печеньем).

Семья. Мать: 36 лет, в декретном отпуске, планирует заниматься с ребенком дома. Находится в стадии активного поиска информации о диагнозе, путях помощи ребенку. Отец: 42 года, работает полный день. Отношение к диагнозу ребенка, к приему скептическое («Я тоже поздно говорил», «Супруга ищет проблемы там, где их нет»). Строг в требованиях к ребенку и запретах, что, со слов мамы, приводит к эпизодам аутоагрессии у ребенка (М. бьет-ся головой о пол). В семье также есть старшая дочь 15 лет.

В рамках консультационного приема согласно алгоритму, описанному в Протоколе, на первом (диагностическом) этапе была проведена оценка навыков М. с использованием Программы оценки навыков речи и социального взаимодействия VB-MAPP. Специалисты представили родителям результаты тестирования, выделив сильные стороны ребенка (высокая частота и вариативность вокализаций, способность к повторению звуков за другими, интерес к исследованию свойств предметов, умение повторять движения по показу взрослого, сформированность начальных бытовых навыков, отсутствие проблем с питанием и сном) и дефицитарные области, требующие первоочередного внимания (понимание об-

Таблица 4 / Table 4
Распределение оценок трудности по категориям навыков
Distribution of difficulty ratings across skill categories

Категория навыка / Skill category	n	Доля «полностью понятно» (2) / Proportion of «fully clear» (2)	Доля «затруднения» (1) / Proportion of «difficulties» (1)	Доля «непонятно» (0) / Proportion of «not clear» (0)
Сотрудничество и обучение / Cooperation and learning	25	72,0%	28,0%	0%
Коммуникация и речь / Communication and speech	48	70,8%	27,1%	2,1%
Игра и социальное взаимодействие / Play and social interaction	17	52,9%	47,1%	0%

ращенной речи, коммуникация с другими людьми, игровые навыки).

В обсуждении с родителями был определен перечень приоритетных целей на ближайшие 3 месяца, учтены приоритеты родителей (научить М. отзываться на имя и останавливаться, когда мать зовет его, поддерживать контакт с окружающими, снизить частоту эпизодов аутоагрессии). Обозначенные цели являются социально значимыми, напрямую влияют на безопасность ребенка (отклик на имя, соблюдение инструкции «Стоп!»), его адаптацию и качество жизни семьи. Поставленные цели учитывали временной и эмоциональный ресурс семьи, были согласованы с семьей, а включенные в них навыки можно было тренировать в жизненных ситуациях. Такой подход может помочь сохранить мотивацию родителя к занятиям, а в данном случае и создавать основу для постепенного вовлечения отца через наблюдение за видимыми изменениями в поведении сына.

Далее был проведен обучающий тренинг для родителей, построенный на основе 4-компонентной модели Behavioral Skills Training (BST): инструкция → моделирование → практика → обратная связь.

Специалист объяснил ключевые принципы работы с М.: как привлекать внимание ребенка, использовать естественные ситуации для формирования навыков; продемонстрировал, как создать мотивацию для выражения ребенком просьбы, удержать его внимание на совместной игре, как начать обучать ребенка останавливаться по инструкции «Стоп!». На практическом этапе специалист наблюдал за действиями матери, отмечая успешные моменты. При озвучивании обратной связи специалист отметил сильные стороны родителя при работе с ребенком, разобрал возникшие трудности и обсудил способы реагирования на «нежелательные» действия ребенка.

Взаимодействие с отцом ребенка строилось с использованием элементов терапии принятия и ответственности. В ходе беседы со специалистом отец обозначил рас-

терянность от того, что привычные методы воспитания не работают; признал свой страх за будущее ребенка; сформулировал свои ценности как желание видеть сына счастливым, самостоятельным. Удалось перевести фокус внимания отца М. с факта наличия или отсутствия проблемы на конкретные поведенческие шаги, которые он готов предпринять: поддерживать желание матери заниматься с М., попробовать более мягкие способы установления границ в общении с сыном, что может способствовать уменьшению эпизодов проблемного поведения у ребенка.

При повторном визите семьи была проведена оценка динамики в развитии ребенка с марта по июнь 2025 года, результаты отражены на рис. 4.

Наибольшая положительная динамика наблюдается в области речи и коммуникации. В группах социального взаимодействия и игры/сотрудничества и обучения прогресс также присутствует, но требует дальнейшего закрепления и генерализации навыков. Особого внимания заслуживает формирование зрительного контакта как средства коммуникации в игровом взаимодействии, этот навык остается несформированным.

Со слов матери, отец М. перестал использовать сложные фразовые инструкции, которые ребенок не понимал, и требовать от сына самостоятельного выполнения действий, к которым М. еще не готов; стал чаще реагировать на просьбы ребенка о предметах и игрушках. В контексте происходящих изменений в семье и развитии эпизоды аутоагрессии у ребенка стали возникать редко, в ситуациях перегрузки или в период болезни.

Обсуждение результатов

Анализ результатов показал, что после трехмесячной самостоятельной работы родителей средний уровень освоения целевых навыков значимо превысил ожидаемый (M T-балла = 59,55; $t(17) = 3,50$; $p = 0,003$; $d = 0,82$); ожидаемый уровень был достигнут у 89% детей. Эти данные позволяют говорить

Цель работы	Уровень освоения на момент первого визита	Динамика через 90 дней
РЕЧЬ И КОММУНИКАЦИЯ		
1. Отзывать на имя	<div>−2</div> <div>На приёме не отзывается на имя, не поворачивает голову, не прерывает игру, не меняет выражение лица при повторении имени. При этом поворачивается на шуршание пакета, звонок машинки, звук колокольчика.</div>	<div>+1</div> <div>Поворачивает голову в сторону произносящего имя в привычной или спокойной обстановке без отвлекающих факторов; в контексте интересного занятия (например, когда мама зовёт его во время катания машинки) отзывается только в половине случаев.</div>
2. Выражать просьбу указательным жестом	<div>−2</div> <div>Указательный жест не использует в качестве просьбы. Может надавливать пальцем на кнопки, на кусочек пластилина, водит пальцем по материалам различных текстур. Просьбу выражает: тянется рукой к предмету, пытается достать сам, берёт маму за руку и ведёт к желаемому.</div>	<div>+2</div> <div>Использует указательный жест в ситуациях, когда желаемый предмет находится в зоне видимости (например, когда печенье стоит на видном, но недоступном месте).</div>
СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИГРА		
3. Просить продолжения в сенсорно-моторной игре с помощью взгляда	<div>−2</div> <div>В игре «Шла большая черепаха...» не использует взгляд для просьбы продолжить; при остановке игры ждёт некоторое время, затем убегает, смеётся, но не подходит и не инициирует возобновление.</div>	<div>−1</div> <div>Редко использует зрительный контакт после остановки любимой игры, по-прежнему предпочитает убежать и смеяться.</div>
4. Играть в соответствии с функцией игрушки	<div>−2</div> <div>Интересуется в основном сенсорными свойствами игрушек. Машинки катает туда-сюда по одной траектории, рассыпает игрушки из корзины, увлечён мыльными пузырями, мягким тестом.</div>	<div>+1</div> <div>Начал выполнять короткие функциональные действия с игрушками: запускает машинки с горки, шагающего бычка по дощечке, строит башню из кубиков, рушит её большим мягким мячом.</div>
СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБУЧЕНИЕ		
5. Останавливаться по инструкции «Стоп!»	<div>−2</div> <div>Не реагирует на слова-запреты и, со слов мамы, на прогулке может убежать с площадки, не обращая внимания на оклики.</div>	<div>+1</div> <div>Останавливается, когда мама произносит инструкцию «Стоп!» во время бега по коридору. На улице, со слов мамы, останавливается в 70% случаев, что не является критерием достижения цели.</div>

Рис. 4. Динамика развития навыков (клинический случай)

о том, что формат консультации, описанный в Протоколе, дает возможность при разовой встрече сформулировать индивидуализированные цели, посильные для родителя, и обеспечить их достижимость за трехмесячный период самостоятельной работы.

Эти данные согласуются с другими исследованиями, согласно которым родители могут играть ключевую роль в реализации вмешательств с ребенком с PAC (Cheng et al., 2023). Было также показано, что медиатором эффекта коррекционной работы на симптоматику у ребенка с PAC является изменение коммуникативного стиля родителя (Carruthers et al., 2024).

Особенно важным этот результат представляется в консультировании детей раннего возраста. Так, часть исследований показывает, что возраст начала вмешательства является одним из ключевых факторов, от которых зависит успешность адаптации ребенка с PAC (Saban-Bezalel,

Target skill	Skill level at the initial visit	Progress after 90 days
SPEECH AND COMMUNICATION		
1. Respond to name	<div>-2</div> <div>During the appointment, does not respond to name: does not turn head, does not interrupt play, does not change facial expression when name is repeated. However, turns to the rustle of a bag, the ring of a toy car, the sound of a small bell.</div>	<div>+1</div> <div>Turns head toward the person calling his name in familiar or calm settings without distractions; in the context of an engaging activity (e.g., when mother calls him while playing with a car) responds in only half of the cases.</div>
2. Express requests using a pointing gesture	<div>-2</div> <div>Does not use the pointing gesture as a request. May press a finger on buttons, on a piece of playdough, runs a finger over materials of various textures. Expresses requests by reaching for the object, trying to get it himself, or taking mother by the hand and leading her to the desired item.</div>	<div>+2</div> <div>Uses the pointing gesture in situations when the desired object is within sight (e.g., when a cookie is placed in a visible but inaccessible location).</div>
SOCIAL INTERACTION AND PLAY		
3. Request continuation in sensorimotor play through eye contact	<div>-2</div> <div>In the game "A big turtle was walking..." does not use eye contact to request continuation; when the game stops, waits for some time, then runs away and laughs, but does not approach the adult or initiate resumption.</div>	<div>-1</div> <div>Rarely uses eye contact after his favorite game is stopped; still prefers to run away and laugh.</div>
4. Play with toys according to their function	<div>-2</div> <div>Interested mainly in the sensory properties of toys. Rolls cars back and forth on the same trajectory, spills toys out of baskets, is captivated by soap bubbles and soft playdough.</div>	<div>+1</div> <div>Has started performing short functional actions with toys: launches cars down slides, walks a walking-bull toy along a board, builds a tower of blocks, and knocks it down with a large soft ball.</div>
COOPERATION AND LEARNING		
5. Stop on the instruction "Stop!"	<div>-2</div> <div>Does not respond to prohibition words; according to the mother, during walks may run away from the playground, ignoring being called.</div>	<div>+1</div> <div>Stops when mother says the instruction "Stop!" while running down the corridor. Outside, according to the mother, stops in 70% of cases, which does not meet the criterion for goal attainment.</div>

Fig. 4. Progress in skill development (case illustration)

2024; Mandelli, 2026). При этом, согласно данным Всероссийских мониторингов 2022 и 2024 годов, в Российской Федерации наблюдается существенный дефицит специалистов, реализующих психолого-педагогическую помощь детям с РАС¹ (Хаустов, Переверзева, 2025). Наиболее проблемным этапом является ранняя помощь. На-

лаживание такого консультационного сопровождения позволит снизить негативный эффект недостатка помощи.

В нашем исследовании было показано, что эффект описанного формата консультации не одинаков для различных навыков. Несмотря на то, что фактор категории навыков не являлся значимым предиктором

¹ Аналитическая справка о получении дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, профессионального образования обучающимися с РАС, результатах их социализации в субъектах РФ в 2025 г. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/5133/analiticheskaya_spravka_monitoring_2025_itog-sayt.pdf (дата обращения 10.09.2026).

динамики ребенка, игровые и социально-коммуникативные навыки показали меньший рост. Характерно также, что именно эти навыки родители чаще всего указывали как наименее понятные для работы. Это подтверждается также анализом клинического случая. В целом, исследования показывают, что и социальные, и игровые навыки показывают хороший результат при родительских вмешательствах. Например, согласно данным метаанализа (Cheng et al., 2023), социальные навыки обнаруживают наиболее сильный эффект. Однако в данном исследовании оценивался эффект от длительного обучения родителей. Можно сделать предварительный вывод о том, что часть навыков требует особых подходов в обучении и, вероятно, более длительного сопровождения в рамках повторных консультаций. Например, игровое взаимодействие требует от родителя гибкости, отслеживания спонтанной инициативы ребенка и быстрого реагирования, чему может быть сложно научить за одну встречу. В целом, качество родительски-опосредованных вмешательств во многом зависит от того, насколько специалист способен обеспечить обучение родителя не только в структурированных упражнениях, но и в естественных повседневных ситуациях, где формируются наиболее сложные для генерализации навыки.

Заключение

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: разовая структурированная консультация, проведенная в соответствии с Протоколом и направленная на подбор индивидуальных целевых навыков и обучение родителей способам их формирования, приводит к достижению ожидаемого уровня освоения этих навыков у большинства детей с РАС в результате трехмесячной самостоятельной работы родителя.

Проведенное исследование показало, что консультативный прием, связанный с запросом на определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ре-

бенка, проведенный в соответствии с алгоритмом Протокола, представляет собой самостоятельную форму поддержки семьи ребенка с РАС. Разовая структурированная консультация с последующей самостоятельной работой родителя обеспечивает значимое продвижение детей по индивидуализированным целям.

Результат, касающийся неравномерности эффекта в зависимости от типа навыка, требует дополнительного исследования на большей выборке. Это позволило бы скорректировать рекомендации по выбору навыков и формату обучения родителей. Дальнейшего изучения также требует вопрос о различных факторах, касающихся ребенка (возраст, уровень интеллектуального и речевого развития, сопутствующие нарушения), родителя (приверженность разработанной программе развития, эмоциональное состояние, наличие поддержки) и самого консультативного приема (удельный вес различных компонентов, таких как психообразование, родительский тренинг, мотивационная беседа), от которых зависят способность семьи создать условия для развития и динамика ребенка.

Ограничения. Полученные результаты следует интерпретировать с учетом ряда ограничений. Исследование проведено на небольшой выборке ($N = 18$), что ограничивает возможности обобщения. Дизайн исследования является одноклуповым и не включает контрольной группы. В исследовании приняли участие семьи, посетившие консультацию как на бесплатной, так и платной основе. Влияние этого фактора не учитывалось.

Limitations. The present findings should be interpreted in light of several limitations. First, the study was based on a small sample ($N = 18$), limiting the generalizability of the results. Second, the study employed a single-group design without a control condition. The study included families who attended the consultation on both a free and a paid basis. The influence of this factor was not taken into account.

Список источников / References

- Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. Психологическая наука и образование, 28(5), 7–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
- Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Learning difficulties: Diagnosis, prevention, overcoming. Psychological Science and Education, 28(5), 7–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
- Хаустов, А.В., Переверзева, Д.С. (2025). Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в дошкольном возрасте. В: С.В. Алекина, С.Г. Косарецкий (ред.), Психолого-педагогическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями: Коллективная монография (с. 45–72). М.: МГППУ.
- Khaustov, A.V., Pereverzeva, D.S. (2025). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s RAS v doshkol'nom vozraste [Psychological and pedagogical support of children with ASD at preschool age]. In: S.V. Alekhina, S.G. Kosaretskii (Eds.), Psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' obuchayushchimsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: Kollektivnaya monografiya (pp. 45–72). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.).
- Хаустов, А.В., Переверзева, Д.С., Мамохина, У.А., Духанина, О.С., Загуменная, О.В., Панцырь, С.Н., Давыдова, Е.Ю., Шумских, М.А. (2026). Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. М.: МГППУ.
- Khaustov, A.V., Pereverzeva, D.S., Mamokhina, U.A., Dukhanina, O.S., Zagumennaya, O.V., Pantsyr', S.N., Davydova, E. Yu., Shumskikh, M.A. (2026). Protokol deyatel'nosti pedagoga-psikhologa po psikhologo-pedagogicheskomu konsultirovaniyu detei (obuchayushchikhsya) s RAS i ikh roditelei [Protocol of activity of the pedagogical psychologist for psychological and pedagogical counseling of children (students) with ASD and their parents]. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.).
- Anderson, C., Hochheimer, S., Warren, Z., Butter, E., Hyman, S.L., Wang, H., Wallace, L., Levato, L., Martin, R., Stephenson, K.G., Norris, M., Jacqueline, W., Smith, T., Johnson, C.R. (2024). Comparative effectiveness trial: Modular behavior approach for young autistic children compared to comprehensive behavioral intervention. Autism Research, 17(11), 2433–2445. <https://doi.org/10.1002/aur.3240>
- Carruthers, S., Pickles, A., Slonims, V., Howlin, P., Charman, T. (2024). Beyond intervention into daily life: A systematic review of generalisation following social communication interventions for young children with autism. Autism Research, 17(2), 222–236. <https://doi.org/10.1002/aur.2264>
- Charlop, M.H., Lang, R., Rispoli, M. (2018). Play and social skills for children with autism spectrum disorder. Cham: Springer International Publishing.
- Cheng, W.M., Smith, T.B., Butler, M., Taylor, T.M., Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: A meta-analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(11), 4147–4163. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>
- Conrad, C.E., Rimestad, M.L., Rohde, J.F., Petersen, B.H., Korfitsen, C.B., Tarp, S., Cantio, C., Lauritsen, M.B., Händel, M.N. (2021). Parent-mediated interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychiatry, 12, Article 773604. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.773604>
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Hudry, K., Byford, S., Barrett, B., Temple, K., Macdonald, W., Pickles, A. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. The Lancet, 375(9732), 2152–2160. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)60587-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60587-9)
- Mandelli, V., Busuoli, E.M., Godel, M., Kojovic, N., Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Contaldo, A., Courchesne, E., Pierce, K., Golan, O., Narzisi, A., Muratori, F., Colombi, C., Rogers, S.J., Vivanti, G., Schaer, M., Ruta, L., Lombardo, M.V. (2026). Predicting early intervention outcomes in autism via individual participant data mega-analysis. Molecular Autism, 17(1), Article 33. <https://doi.org/10.1186/s13229-026-00736-x>
- Ouyang, Y., Feng, J., Wang, T., Xue, Y., Mohamed, Z.A., Jia, F. (2024). Comparison of the efficacy of parent-mediated NDBIs on developmental skills in children with ASD and fidelity in parents: A systematic review and network meta-analysis. BMC Pediatrics, 24(1), Article 270. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04752-9>
- Park, C.J., Yelland, G.W., Taffe, J.R., Gray, K.M. (2012). Brief report: The relationship between language skills, adaptive behavior, and emotional and behavior problems in pre-schoolers with autism. Journal of Autism and Developmental

- Disorders, 42(12), 2761–2766. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1534-8>
13. Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., Gammer, I., Lowry, J., Vamvakas, G., Byford, S., Aldred, C., Slonims, V., McConachie, H., Howlin, P., Parr, J.R., Charman, T., Green, J. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): Long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, 388(10059), 2501–2509. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31229-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31229-6)
14. Ruble, L.A., Dalrymple, N.J., McGrew, J.H. (2010). The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 286–301. <https://doi.org/10.1177/1053815110382973>
15. Saban-Bezalet, R., Zachor, D.A., Avni, E., Ben-Itzhak, E. (2024). Younger age is associated with better outcomes in autism severity, language, and adaptive skills after one school year in autism special education classes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 113, Article 102350. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102350>
16. Zeidan, J., Fombonne, E., Scorch, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Информация об авторах

Дарья Станиславовна Переверзева, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Ольга Сергеевна Духанина, педагог-психолог, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Ольга Юрьевна Каширина, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-7173>, e-mail: volodinaoju@mgppu.ru

Артур Валерьевич Хаустов, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Information about the authors

Daria S. Pereverzeva, Candidate of Sciences (Psychology), Senior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Olga S. Dukhanina, Educational Psychologist, Methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Olga Yu. Kashirina, Speech-Language Pathologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-7173>, e-mail: volodinaoju@mgppu.ru

Artur V. Khaustov, Candidate of Sciences (Pedagogy), Director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы внесли равный вклад в концепцию, проведение исследования, анализ данных и подготовку рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

All authors contributed equally to the conception, design, data analysis, and preparation of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 02.07.2026

Поступила после рецензирования 31.08.2026

Принята к публикации 05.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.02

Revised 2026.08.31

Accepted 2026.10.05

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

К вопросу об инклюзивной среде госпитальных школ и медико-социальных основах госпитальной педагогики

С.В. Шариков^{1, 2} ✉, А.Г. Румянцев²

¹ Проектный офис госпитальных школ России «УчимЗнаем»
Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения
города Москвы «Школа № 109», Москва, Российская Федерация

² Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии,
онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева, Москва, Российская Федерация
✉ sh@uchimznaem.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Статья посвящена обзору опыта построения инклюзивной образовательной среды для детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских организациях Российской Федерации. С 2011 года по настоящее время число детей, имеющих медицинские нужды и находящихся на длительном лечении в медицинских организациях, растет и достигло 6 млн длительных детских госпитализаций в год. Создание общероссийской системы обучения для рассматриваемой группы детей имеет определяющее значение для их непрерывного развития. **Гипотеза.** Разработка и создание в Российской Федерации модели госпитальной школы для детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинском стационаре, обеспечит реализацию их конституционного права на получение доступного и качественного образования, непрерывность психического и социального развития в период длительного лечения. **Методы и материалы.** Проведен структурный анализ реализации в Российской Федерации в период с 2011 по 2025 годы проекта по разработке, созданию и внедрению общероссийской модели госпитальной школы в различных институциональных условиях (Проект госпитальных школ России «УчимЗнаем»; объемные показатели – 72 госпитальные школы, 72 медицинские организации разного медицинского профиля, 30000 детей, ежегодно получающих образование в данных организациях). **Результаты.** Внедренная в период с 2011 по 2025 годы в практику системы образования Российской Федерации модель госпитальной школы, несмотря на сложности межведомственного взаимодействия, различия в структурах медицинских и образовательных организаций, профилях длительного лечения детей, наличие проблем в подготовке специализированных педагогических и иных кадров, создала качественно новые условия для получения непрерывного образования и развития детей и подростков в период длительного лечения. **Выводы.** Актуализация вопросов и проблем обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях, создает базу для выделения в структуре общей педагогики раздела «госпитальная педагогика», изучения медико-социальных основ госпитальной педагогики в

контексте инклюзивного образования, обобщения российского и международного опыта и проведения дальнейших междисциплинарных исследований по данной тематике.

Ключевые слова: госпитальные школы, госпитальная педагогика, дети, находящиеся на длительном лечении, медицинские организации, обучение

Финансирование. Исследование выполнено в рамках научно-исследовательской деятельности Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования специалистов Проектного офиса Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем».

Для цитирования: Шариков, С.В., Румянцев, А.Г. (2026). К вопросу об инклюзивной среде госпитальных школ и медико-социальных основах госпитальной педагогики. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 106–117. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310508>

On the inclusive environment of hospital schools and the medico-social foundations of hospital pedagogy

S.V. Sharikov^{1, 2} ✉, A.G. Rumyantsev²

¹ “UchimZnaem” Russian Hospital Schools Project Office, State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow “School No. 109”, Moscow, Russian Federation

² Dmitry Rogachev National Medical Research Center of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology, Moscow, Russian Federation

✉ sh@uchimznaem.ru

Abstract

Context and relevance. The article reviews the experience of building an inclusive educational environment for children in need of long-term treatment in medical organizations of the Russian Federation. From 2011 to the present, the number of children with medical needs undergoing long-term treatment in medical organizations has been rising and has reached 6 million long-term pediatric hospitalizations per year. Establishing a nationwide educational system for the group of children under consideration is of decisive importance for their continuous development. **Objective.** To present the development and implementation stages of the authors' nationwide hospital school model between 2011 and 2025, along with the challenges addressed and the subsequent results. **Hypothesis.** The development and implementation of a hospital school model in the Russian Federation for children requiring long-term inpatient medical care will ensure the realization of their constitutional right to accessible, high-quality education, while maintaining continuity in their psychological and social development during long-term treatment. **Methods and materials.** A structural analysis was conducted of the implementation in the Russian Federation, from 2011 to 2025, of the project to develop, establish, and implement a nationwide hospital school model across various institutional settings (the “UchimZnaem” Russian Hospital Schools Project; key figures: 72 hospital schools, 72 medical organizations of various profiles, and 30000 children receiving education

in these organizations annually). **Results.** Despite the complexities of inter-agency cooperation, structural differences between medical and educational organizations, varying profiles of long-term pediatric treatment, and challenges in training specialized pedagogical and other personnel, the hospital school model implemented in the Russian educational system between 2011 and 2025 has created qualitatively new conditions for the continuous education and development of children and adolescents during long-term treatment. **Conclusions.** Highlighting the issues and challenges of educating children under long-term medical care forms a foundation for distinguishing hospital pedagogy as a distinct branch within general pedagogy. It also facilitates the study of the medico-social foundations of hospital pedagogy in the context of inclusive education, the synthesis of Russian and international experience, and further interdisciplinary research on this topic.

Keywords: hospital schools, hospital pedagogy, children undergoing long-term treatment, medical organizations, education

Funding. The study was conducted as part of the research activities of the “UchimZnaem” Russian Hospital Schools Project.

Acknowledgements. The authors would like to thank the specialists of the “UchimZnaem” Russian Hospital Schools Project Office for their assistance in collecting data for this study.

For citation: Sharikov, S.V., Rumyantsev, A.G. (2026). On the inclusive environment of hospital schools and the medico-social foundations of hospital pedagogy. *Psychological Science and Education*, 31(5), 106–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310508>

Введение

Российские и зарубежные исследователи подтверждают, что хронические заболевания у детей и подростков существенно влияют на их повседневную жизнь, на способности и возможности получения качественного доступного образования в период длительного лечения, на продолжение без потерь процесса обучения как во время, так и после госпитализации в медицинскую организацию, на успешное завершение обучения в школе после выздоровления и в процессе реабилитации (Lum et al., 2017). Несмотря на более чем вековой опыт педагогической поддержки детей в условиях медицинских стационаров в Российской империи и в СССР, после распада Советского Союза системность и комплексность в решении обозначенной проблемы не были проработаны (Шариков, 2015). Вместе с этим количество детей, имеющих медицинские нужды, увеличивалось. Данные государственной статистики подтверждали

рост количества детей с хроническими заболеваниями, в том числе благодаря новым методам раннего выявления и постановки диагноза, а также повышению уровня компетентности специалистов первичного звена в системе здравоохранения (Семья и дети в России, 2021). Длительная госпитализация и отсутствие возможности посещения школы по месту жительства из-за хронической болезни приводили к большому количеству пропусков учебных занятий в учебном году и сложностям их качественного восполнения у данной группы детей. Важно, что эта тенденция характерна не только для России, но и для других стран (Cook et al., 1985). Предполагается, что из всех детей, госпитализированных в медицинские стационары в России, примерно 250–300 тысяч находятся на длительном лечении (Скворцова, 2015). Актуализация нормативно-правовых вопросов, комплексность в изучении проблемы и разработка отечественной модели обучения детей, находящихся на длительном лечении

в медицинских организациях, формирование инклюзивной образовательной среды в медицинских стационарах, а также тиражирование лидерского опыта госпитальной педагогики в регионах России и странах СНГ, совместно с вузами реализация программ специальной подготовки педагогических кадров для работы с данной группой воспитанников и школьников связаны с началом реализации в Российской Федерации с 2011 года Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем». Сам опыт реализации этого социально-образовательного проекта стал лонгитюдным практико-ориентированным исследованием, результаты которого были удостоены Премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2025 год.

Материалы и методы

Вопросы о понятиях «госпитальная педагогика», «госпитальная школа», «обучающийся, нуждающийся в длительном лечении», «инклюзивная образовательная среда госпитальной школы», «госпитальный педагог» являются ключевыми в осмыслении опыта социально-педагогического проектирования в представленном исследовательском обзоре.

В процессе начала социально-образовательного проектирования национальной модели госпитальной школы в условиях самого крупного в России детского онкологического и гематологического стационара — Национального медицинского исследовательского центра детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева в Москве были поставлены исследовательские вопросы по определению понятийного ряда:

1. Является ли обучение детей в условиях длительного лечения в медицинских стационарах отдельным разделом педагогики, имеющим свой предмет и цели?

2. Каковы принципы организационно-педагогической деятельности госпитальной школы как специализированного подразделения, осуществляющего обучение детей, находящихся на длительном лечении в медицинской организации?

3. Какие характеристики определяют понятие «обучающийся, нуждающийся в длительном лечении»?

4. Является ли педагог, осуществляющий работу с детьми в процессе длительного лечения в медицинских стационарах, носителем специальных профессиональных знаний о подходах, методах и средствах обучения детей и подростков данной группы?

5. Какие параметры определяют инклюзивность образовательной среды в условиях детского медицинского стационара?

Результаты

По первому вопросу. Впервые в России понятие «госпитальная педагогика» прозвучало на Первой всероссийской конференции с международным участием «Социальные и психологические проблемы детской онкологии» (Социальные и психологические проблемы..., 1997). Следует отметить, что девяностые годы прошлого века стали новым этапом осмысления психосоциальных подходов к качеству жизни детей с хроническими заболеваниями, значительное время проходящих лечение в детских больницах, не только в России, но и в других странах. Новые методы лечения детского рака приводили к увеличению выживаемости и полному или частичному выздоровлению детей. В повестке международного медицинского, психологического и педагогического сообщества стали чаще стоять вопросы реализации детьми и подростками, имеющими хронические заболевания, своего потенциала в периоде детства и во взрослой жизни. Они были связаны со способностями детей данной группы учиться в темпе и по программе массовой школы, качеством отношений со сверстниками и учителями, уровнем вовлеченности в учебный процесс в период болезни и мотивацией, учетом особых медицинских и иных нужд и в том числе рассмотрением вопросов трудоустройства и проявлением депрессий среди уже взрослых людей, перенесших в детстве хронические заболевания, нарушившие ход полноценной жизни и общие для детей этапы развития. Именно в этот период (1991 г.)

в структуре Всемирной организации детских онкологов (SIOP) создается рабочий комитет по психосоциальным вопросам в детской онкологии, который представил официальный документ по теме «Школа и образование», одобренный правлением организации и адресованный сообществу специалистов по детской онкологии, психологам и педагогам в качестве руководства для более тщательного рассмотрения вопросов непрерывности качественного образования для детей и подростков в период длительного лечения от рака (Mazera et al., 1995). Мультидисциплинарная команда специалистов в документе выделила госпитальную педагогику как основу медико-социального направления работы с детьми, больными раком, членами их семей и как отдельный раздел педагогической науки. В дальнейшем данный документ дополнялся или в него вносились изменения по мере разработки темы (Wiener et al., 2015). В рамках Проекта госпитальных школ России «Учим-Знаем» данный вопрос также подлежал исследованию и нашел отражение в научных публикациях (Шариков, 2021; Гусев, 2022).

По второму вопросу. С позиции реализации конституционного права ребенка на получение доступного и качественного образования в период длительного лечения нами было предложено понятие «госпитальная школа» как структурная единица в системе образования России, осуществляющая содержательное, организационно-педагогическое, финансовое и материальное обеспечение реализации данного права (Долуев и др., 2025). Учитывая специальные задачи, стоящие перед такой структурой, и особые условия медицинских организаций, в которых осуществляется образовательная деятельность, описаны общие характеристики модели госпитальной школы для дальнейшего внедрения в региональные системы образования и обеспечения единых научно-методических подходов в обучении данной группы детей, а также преемственности при перемещении детей в процессе лечения из одной медицинской организации в другую, часто находящихся в разных регионах Рос-

сии, а также для формирования единых организационно-управленческих механизмов и кадрового обеспечения.

По третьему вопросу. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в преемственности с предшествующим ему Законом Российской Федерации «Об образовании», присутствует понятие «обучающийся, нуждающийся в длительном лечении», которое существует наряду с понятиями «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инвалид (дети-инвалиды)». В отличие от последних, нормативно в федеральном законодательстве понятие «обучающийся, нуждающийся в длительном лечении» не было раскрыто. Когда мы говорим об «обучающемся, нуждающемся в длительном лечении», мы понимаем, что дети, входящие в эту группу, могут быть «обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» или «детьми-инвалидами», а могут и не быть. Это вносит неопределенность в формировании подходов к четкому определению данной группы обучающихся, порядку реализации общеобразовательных программ, составу и учету специальных потребностей в процессе обучения и воспитания, специальных условий обучения в медицинских стационарах и в других вопросах, связанных с получением ими качественного и доступного образования. Учитывая, что организация образования для данной группы детей в медицинских организациях или на дому отнесена к полномочиям субъектов Российской Федерации, а единый для России порядок организации обучения детей, нуждающихся в длительном лечении, в части четкого регулирования отсутствует, такая ситуация порождает разные с точки зрения полноты и качества подходы в предоставлении образования рассматриваемой группе обучающихся на территории нашей страны. Минздравом России на запросы органов исполнительной власти в сфере образования в письмах давалось определение данной группы детей, в котором длительность лечения в медицинской организации привязана к 21 дню и более нахождения на лечении в

медицинской организации. Считалось, что это тот рубеж, когда заболевание переходит в хроническую стадию, которая и требует длительного лечения. Несмотря на то, что сегодня мы продолжаем придерживаться этого определения, в последние два года при подготовке законопроекта, нацеленного на внесение изменений в федеральное законодательство об образовании с целью наделения федеральных органов исполнительной власти полномочиями по утверждению единого для нашей страны порядка организации обучения детей, нуждающихся в длительном лечении, вопрос о ключевом понятии «обучающийся, нуждающийся в длительном лечении» и данное ранее определение были подвергнуты переоценке в ходе экспертных сессий с участием специалистов и юристов, в том числе представляющих органы власти. Основным тезисом данных экспертных дискуссий выступала обоснованная позиция, заключавшаяся в том, что понятие «заболевание» в российском законодательстве не имеет такой характеристики, как «длительность», а сам рубеж в 21 день лечения пациента не имеет научно обоснованного подхода применительно к пониманию хронического течения болезни. В мировой практике определение рассматриваемой группы детей привязано либо к списку заболеваний, либо к количеству дней пропущенных занятий в образовательной организации по месту жительства в связи с болезнью. Таким образом, мы в текущей ситуации ориентируемся на определение данной группы детей и подростков, данное Минздравом России, но рассмотрение законопроекта продолжается, и есть надежда, что рассматриваемое понятие будет уточнено на основе научно обоснованного подхода. Несмотря на то, что пока в России нет утвержденного порядка организации обучения детей, нуждающихся в длительном лечении, но есть официальное совместное письмо Минпросвещения России и Минздрава России «О направлении Разъяснений по вопросам организации обучения по основным общеобразовательным программам и дополнительным общеобразователь-

ным программам для детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских организациях» (с приложением Разъяснений), отражающее десятилетний лидерский опыт реализации Проекта «УчимЗнаем». Письмо адресовано главам субъектов Российской Федерации для актуализации региональных нормативно-правовых актов и организации работы по обучению детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских организациях, с учетом Разъяснений.

По четвертому вопросу. Важным критерием качества реализации образовательной программы для детей, нуждающихся в длительном лечении в условиях медицинских организаций, является профессионализм привлекаемого для работы с рассматриваемой группой детей в условиях, отличных от массовой общеобразовательной школы, педагогического штата (Рубцов и др., 2020; Гусев, 2021). Особенностью работы педагога в условиях медицинской организации является то, что обучающийся здесь прежде всего является пациентом, получает лечение, юридическую ответственность за него несет медицинская организация и непосредственно лечащий врач. Образовательная организация встраивает свою работу в общий лечебный или реабилитационный график обучающегося-пациента, формирует индивидуальный учебный план с учетом тяжести переносимого заболевания, понимая особенности влияния протокола лечения и получаемой терапии на его жизнедеятельность в период госпитализации, ресурсного состояния детей и подростков и ряда других особых потребностей в процессе длительного лечения. Педагог в госпитальной школе должен обладать навыками адаптации, построения гибкого графика взаимодействия с обучающимся, его родителями (законными представителями), врачами и медицинским персоналом, быть стрессоустойчивым и вдохновлять ребенка на выздоровление. Таким образом, госпитальный педагог при наличии базовой педагогической квалификации в соответствии с занимаемой должностью должен иметь дополнительные квалификации для

качественного профессионального тьюторского сопровождения реализации образовательной программы. Сегодня магистратуры по направлению «Госпитальная педагогика» открыты в МПГУ, МГППУ, РГПУ имени А.С. Герцена, а программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) «Тьюторское сопровождение ребенка, нуждающегося в длительном лечении» в МГПУ. Последняя программа уникальна тем, что она создана не только для педагогов, но специально для родителей детей рассматриваемой в статье группы (Иванова и др., 2022).

По пятому вопросу. Исследователи не раз обращались к рассмотрению вопроса создания благоприятной для пациентов больничной среды (Волкова, Шариков, 2023). В рамках Проекта «УчимЗнаем» эта позиция заняла ключевое место в разработке модели госпитальной школы в условиях медицинских стационаров. Именно пространства для социального взаимодействия и их наполнение в условиях детских больниц стали островами стабильности в период длительного лечения и изоляции детей и их родителей от привычного мира. В исследованиях есть подтверждения того, что окружающая ребенка больничная среда может влиять на процесс выздоровления и оказывать прямое воздействие на результаты лечения пациентов, в частности снижать уровень тревожности и стресса (Douglas, 2004). Исследователи рассматривают концепцию лечебной среды, в которой влияние непосредственного окружения ощущается в период послеоперационного восстановления и способствует возвращению детей и членов их семей к хорошему психическому и физическому состоянию. Весь наш опыт госпитальной педагогики в России показал, что для целей образования среда в детской больнице играет огромную роль в формировании вовлеченности ребенка в деятельность, позволяет госпитальным педагогам работать с мотивацией детей и подростков к продолжению получения образования в период борьбы с болезнью, является отвлекающим от тяжелой терапии фактором

в процессе лечения, смягчает болевые состояния и формирует установки на преодоление этого периода жизни. Среда детской больницы и, в частности, образовательная среда во всех критериальных параметрах отражает идею инклюзии, только лишь с той разницей, что эта среда, как и вся школа, не является таковой по выбору ребенка, подростка или его семьи, а является вынужденной по причине болезни. Вместе с этим именно ее наличие в медицинской организации создает необходимые условия для разных детей, способствующие их социальному взаимодействию с госпитальными педагогами и другим персоналом детских больниц в процессе образовательной деятельности за счет создания благоприятной, стабильной атмосферы жизнедеятельности при продолжительной замкнутой госпитализации. Такая инклюзивная образовательная среда становится «лечебным ландшафтом», который оказывает влияние на все этапы комплексной реабилитации, в том числе на первом этапе, который начинается с первых дней нахождения ребенка-пациента на лечении в медицинской организации (Реабилитация в детской онкологии..., 2026). Инклюзивная образовательная среда госпитальной школы создает возможности для детей иметь личное пространство для учебы и общения, отделяет их жизнь от атмосферы медицинского стационара и определяет внутреннее понимание нормальности хода жизни, которая есть у их сверстников за пределами детских больниц. Вот почему порой они при первой возможности в свободное от медицинских процедур время стремятся в школьные сектора детских больниц. Инклюзивная образовательная среда госпитальной школы обеспечивает особые образовательные потребности всех без исключения детей и подростков, которые возникают в условиях госпитальной изолированности. Мы выделяем следующие основные параметры инклюзивной образовательной среды госпитальной школы в медицинской организации: параметр среды развития ребенка и его способностей в период длительной болезни и госпитализации; параметр среды, формирующей положи-

тельную самооценку у ребенка и подростка в период длительной болезни и госпитализации; параметр среды, в которой ребенок может себя проявить; параметр среды как места для исследований, открытий и познания всех участников образовательного процесса.

В целом инклюзивная образовательная среда госпитальной школы в медицинском стационаре решает задачи доступности и непрерывности образования для рассматриваемой группы детей, реализации неограниченных возможностей личности и полноценной медико-социальной реабилитации детей и членов их семей, способствует преодолению трудностей в обучении ребенка в период обострения хронических заболеваний, ведущих к длительным пропускам занятий, прогрессирующих когнитивных и физических нарушений, сложностей в преодолении аттестационных периодов и в целом сложного опыта госпитализации, угнетающей изоляции от внешнего мира (Румянцев и др., 2015).

Обсуждение результатов

Формирование инклюзивной среды госпитальной школы в медицинском стационаре опирается на медико-социальные основы госпитальной педагогики, выработанные в ходе реализации Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем». Госпитальная педагогика становится частью современного лечения и реабилитации, выходящей за рамки просто обучения. Она работает не с болезнью, а с личностью ребенка и его семьей, мобилизуя их внутренние ресурсы для борьбы с недугом. Это гуманитарная технология, которая значительно повышает эффективность медицинской помощи в целом. Таким образом, госпитальная школа — это не просто «школа в больнице», это комплексная система, где образование становится тематическим инструментом, который помогает ребенку бороться с болезнью, сохраняя личность, веру в себя и надежду на полноценное будущее. Госпитальный педагог становится особой профессией, стоящей на стыке педагогики, психологии и медицины. Его работа кардинально отличается от работы коллег

в стандартной школе. Учитель в массовой школе работает с системой (класс, программа, стандарты), его задача — привести всех к единому, заданному образовательному результату. Госпитальный педагог работает с личностью в кризисе. Его задача — использовать образование как гибкий инструмент для помощи, реабилитации и возвращения ребенка к нормальной жизни, какой бы она ни была. Это не просто «учитель в больнице», а специалист, для которого педагогика — это форма заботы и терапии.

Мы можем выделить лечебную и реабилитационную роль госпитальной школы в медицинской организации:

— Психологическая реабилитация и нормализация жизни. В госпитальных школах «УчимЗнаем» просматривается «якорь нормальности»: учеба становится единственной привычной, «нормальной» деятельностью в мире больничных процедур, боли и страха. Это помогает сохранить психическую стабильность ребенка, его уверенность в будущем, способствует снижению тревоги и депрессии. Посетители госпитальных школ «УчимЗнаем» отмечают, что тяжелобольные дети чаще улыбаются и вовлечены в процесс деятельности. В течение учебного дня в госпитальной школе просматривается борьба ребенка с вынужденной беспомощностью, он чувствует себя здесь не пассивным объектом лечения, а активной личностью, способной влиять на свою жизнь и достигать целей, что влияет на вовлеченность и мотивацию.

— Когнитивная реабилитация и нейрореабилитация. В процессе учебы происходит стимуляция мозга. Для детей с черепно-мозговыми травмами, последствиями нейрохирургических операций или химиотерапии учебные занятия являются формой когнитивного тренинга. Они помогают восстановить память, внимание, мышление и речь. Фактически это способствует профилактике когнитивного дефицита в период болезни, минимизирует регресс и поддерживает интеллектуальный тонус.

— Социально-коммуникативная реабилитация. Педагоги и другие дети в госпиталь-

ной школе — это практически единственный канал социального взаимодействия, кроме семьи и медперсонала, причем роль семьи и персонала в больнице часто сводится к уходу. Школа способствует сохранению статуса «ученика» и развитию социальных навыков, учит ребенка (иногда заново) общаться, сотрудничать, соблюдать правила даже в условиях больницы, что предотвращает социальную дезадаптацию.

— Сенсорная и двигательная реабилитация. Учебная деятельность способствует развитию мелкой моторики, что особенно важно для детей с ограниченной подвижностью или в период после операций. Педагоги могут использовать специальные упражнения и игры из арсенала адаптивной физической культуры, направленные на поддержание физической активности в доступных для больного ребенка пределах.

В дополнение к этому следует отметить реабилитационную роль госпитальной педагогики для членов семьи больного ребенка: психологическую разгрузку и снижение тревоги, нормализацию жизни семьи и сохранение перспективы, вовлеченность членов семьи в учебный процесс в качестве тьютора, в целом в реабилитационный процесс через образование (родитель как партнер, который проводит простые занятия с ребенком), консультационную поддержку (педагог как доверенное лицо, с которым можно обсудить не только учебные, но и психологические трудности ребенка), поддержку связи родителя с внешним миром (обеспечение коммуникационного моста с одноклассниками, классным руководителем в школе по месту жительства, укрепление чувства принадлежности к большому сообществу, которое их помнит и поддерживает).

Заключение

Успех и уникальность проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» заключаются в единстве его подходов применительно ко всем медицинским организациям в России, возможности трансляции и применения этой проектной модели госпитальной школы в других регионах России и в странах СНГ,

а также в глубокой интеграции в медицинский процесс как идеологии. Педагог рассматривается как полноправный член междисциплинарной команды, наравне с врачом, медсестрой, медицинским психологом и родителем. Его рабочее место — это детская больница, реабилитационный центр, детский хоспис. Образовательная среда встраивается непосредственно в медицинскую организацию, а не существует отдельно, становится инклюзивной медико-социальной инфраструктурой детской больницы. Проект «УчимЗнаем» сделал акцент на высокие образовательные технологии и современные подходы в образовании, что высоко оценено учениками и родителями, врачами и медперсоналом, что часто делает госпитальную школу лучше той школы, в которой до болезни учились дети, и создает у них чувство превосходства, несмотря на то, что они в больнице и проходят тяжелое лечение. Единая брендинговая и коммуникационная стратегия госпитальных школ от Владивостока до Калининграда не только способствует узнаваемости, но и создает в реальности для пациентов, перемещающихся в процессе лечения из региональных в федеральные стационары и обратно, единое образовательное пространство для данной группы детей с одной общероссийской сетевой госпитальной школой «УчимЗнаем».

Проект госпитальных школ России «УчимЗнаем» стал лидером госпитальной педагогики в нашей стране, потому что предложил комплексное, системное решение для проблемы, которая в России решалась фрагментарно. Он объединил в себе инновационную педагогику, глубокую интеграцию в медицину, современные технологии, сильный бренд и административную поддержку. Это сделало его узнаваемым стандартом качества в области госпитальной педагогики в мире, который легко и эффективно транслируется в новые регионы и страны. Сегодня перспективы его развития нацелены на дальнейшее научное обоснование и сопровождение образовательных междисциплинарных платформ в медицинских,

реабилитационных, медико-социальных и паллиативных учреждениях страны, методическое совершенствование инструментов педологии, подготовку кадров госпитальных педагогов и их профессиональное развитие, трансляцию технологий обучения детей, имеющих медицинские нужды, в массовую образовательную практику и разработку подхода работы с отдельными группами обучающихся (дети, ставшие жертвами военных действий, террористических актов и стихий-

ных бедствий, дети-члены семей участников и ветеранов СВО и другие).

Тематика госпитальной педагогики обширна и нуждается в проведении новых исследований в разрезе опережающей практики реализации Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем». Высшей аттестационной комиссией и Российской академией образования в 2023 году определены актуальные темы диссертационных исследований по рассматриваемым нами вопросам.

Список источников / References

1. Волкова, Т.В., Шариков, С.В. (2023). Госпитальная педагогика как мотивация развития прогрессивного сознания общества и социальной инклюзии. *Современное дошкольное образование: теория и практика*, 10, 2–23. Volkova, T.V., Sharikov, S.V. (2023). Hospital pedagogy as a motivation for the development of progressive public consciousness and social inclusion. *Preschool Education Today*, 10, 2–23. (In Russ.).
2. Гусев, И.А. (2021). Управление развитием кадрового потенциала госпитальной школы: флагманская площадка проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем». *Преподаватель XXI век*, 3-1, 153–170. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-3-153-170> Gusev, I.A. (2021). Managing the development of human resources potential of a hospital school: The flagship platform of the Russian hospital schools project «UchimZnaem». *Prepodavatel XXI vek*, 3-1, 153–170. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-3-153-170> (In Russ.).
3. Гусев, И.А. (2022). Ключевые этапы развития госпитальной педагогики в рамках модели проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем». *Наука и школа*, 1, 149–161. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-1-149-161> Gusev, I.A. (2022). Key stages in the development of hospital pedagogy within the framework of the model of the Russian hospital schools project «UchimZnaem». *Science and School*, 1, 149–161. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-1-149-161> (In Russ.).
4. Долуев, И.Ю., Зорина, Е.С., Курикалова, Н.М., Лоскутов, А.Ф. (2025). Госпитальная педагогика: проблемы и перспективы развития в современном обществе. *Российский психологический журнал*, 22(2), 170–190. <https://doi.org/10.21702/gggg9n64>
5. Долуев, И.Ю., Зорина, Е.С., Курикалова, Н.М., Лоскутов, А.Ф. (2025). Hospital pedagogy: Problems and prospects of development in modern society. *Russian Psychological Journal*, 22(2), 170–190. <https://doi.org/10.21702/gggg9n64> (In Russ.).
5. Иванова, О.А., Шалашова, М.М., Шариков, С.В., Долуев И.Ю. (2022). Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ. *Мир науки, культуры, образования*, 2(93), 260–264. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-260-263> Ivanova, O.A., Shalashova, M.M., Sharikov, S.V., Doluev, I.Yu. (2022). Training of teaching staff for hospital schools. *The World of Science, Culture and Education*, 2(93), 260–264. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-260-263> (In Russ.).
6. Реабилитация в детской онкологии: национальное руководство. (2026). Под общ. ред. А.Г. Румянцев, С.М. Чечельницкой. М.: GEOTAP-Медиа. <https://doi.org/10.33029/9704-9452-3-REA-2026-1-864> Rehabilitation in pediatric oncology: National guidelines. (2026). In Rumyantsev, A.G., Chechelnitskaya, S.M. (Eds.). Moscow: GEOTAP-Media. <https://doi.org/10.33029/9704-9452-3-REA-2026-1-864> (In Russ.).
7. Рубцов, В.В., Алехина, С.В., Вихристюк, О.В. [и др.]. (2020). О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения. *Вестник практической психологии образования*, 17(2), 8–34. Rubtsov, V.V., Alekhina, S.V., Vikhristyuk, O.V. et al. (2020). On the problems of professional training of social sphere specialists to work with vulnerable categories of the population. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(2), 8–34. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170201> (In Russ.).

8. Румянцев, А.Г., Володин, Н.Н., Касаткин, В.Н. (2015). Междисциплинарная комплексная реабилитация детей с гематологическими и онкологическими заболеваниями. *Гематология. Трансфузиология. Восточная Европа*, 3(03), 15–39.
Rumyantsev, A.G., Volodin, N.N., Kasatkin, V.N. et al. (2015). Interdisciplinary comprehensive rehabilitation of children with hematological and oncological diseases. *Hematology. Transfusiology. Eastern Europe*, 3(03), 15–39. (In Russ.).
9. Семья и дети в России. 2021. (2022). М.: «Перо». Family and children in Russia. 2021. (2022). Moscow: Pero. (In Russ.).
10. Сковрцова, В.И. (2015). Конференция по вопросам обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях. URL: <https://rutube.ru/video/d52046216db117bdeec0bf4519314fca/?r=wd> (дата обращения: 21.06.2026).
Skvortsova, V.I. (2015). Conference on the education of children undergoing long-term treatment in medical organizations. Available at: <https://rutube.ru/video/d52046216db117bdeec0bf4519314fca/?r=wd> (accessed June 21, 2026). (In Russ.).
11. Социальные и психологические проблемы детской онкологии. Первая Всероссийская конференция с международным участием (1997). URL: <https://vsem-mirom.narod.ru/together/conf1.htm> (дата обращения: 21.06.2026).
Social and psychological problems of pediatric oncology. The First All-Russian conference with international participation (1997). Available at: <https://vsem-mirom.narod.ru/together/conf1.htm> (accessed June 21, 2026). (In Russ.).
12. Шариков, С.В. (2015). Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений. *Российский журнал детской гематологии и онкологии*, 2(4), 65–73. <https://doi.org/10.17650/2311-1267-2015-2-4-65-73>
Sharikov, S.V. (2015). Creating a learning environment for the children in long-term care in hospitals of medical facilities. *Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology*, 2(4), 65–73. (In Russ.). <https://doi.org/10.17650/2311-1267-2015-2-4-65-73>
13. Шариков, С.В. (2021). Инновации в обучении детей-инвалидов с прогрессирующими заболеваниями и неопределенным прогнозом жизни. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 44(2), 33–47.
Sharikov, S.V. (2021). Innovations in education of disabled children with progressive diseases and uncertain life prognosis. *Almanac of the Institute of Special Education*, 44(2), 33–47. (In Russ.).
14. Cook, B.A., Schaller, K., Krischer, J.P. (1985). School Absence Among Children with Chronic Illness. *Journal of School Health*, 55, 265–267. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1985.tb04139.x>
15. Douglas, C.H., Douglas, M.R. (2004). Patient-friendly hospital environments: exploring the patients' perspective. *Health Expectations*, 7, 61–73. <https://doi.org/10.1046/j.1369-6513.2003.00251.x>
16. Lum, A., Wakefield, C.E., Donnan, B., Burns, M.A., Fardell, J.E., Marshall, G.M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: a systematic meta-review. *Child: Care Health and Development*, 43, 645–662. <https://doi.org/10.1111/cch.12475>
17. Masera, G., Jankovic, M., Deasy-Spinetta, P., Adamoli, L., Ben Arush, M.W., Challinor, J., Chesler, M., Colegrove, R., van Dongen-Melman, J., McDowell, H., Eden, T., Epelman, C., Kingma, A., Jones, P.M., Nesbit, M.E., Reynolds, H., Schuler, D., Stevens, M., Vasankari-Vayrynen, L., Wilbur, J.R., Spinetta, J.J. (1995). SIOP working committee on psychosocial issues in pediatric oncology: Guidelines for school/education. *Med. Pediatr. Oncol.*, 25, 429–430. <https://doi.org/10.1002/mpo.2950250602>
18. Wiener, L., Kazak, A.E., Noll, R.B., Patenaude, A.F., Kupst, M.J. (2015). Standards for the Psychosocial Care of Children With Cancer and Their Families: An Introduction to the Special Issue. *Pediatr Blood Cancer*, 62, S419–S424. <https://doi.org/10.1002/pbc.25675>

Информация об авторах

Сергей Витальевич Шариков, PhD, почетный работник общего образования Российской Федерации, отличник народного образования Республики Узбекистан, Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, руководитель Проектного офиса госпитальных школ России «УчимЗнаем» — Центра знаний, профессиональных компетенций и наставничества «Заботливая школа» (специализированное структурное подразделение ГБОУ города Москвы

«Школа № 109», Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>, e-mail: sh@uchimznaem.ru

Александр Григорьевич Румянцев, доктор медицинских наук, профессор, академик Российской академии наук, заслуженный врач Российской Федерации, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, президент Национального медицинского исследовательского центра детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-5960>, e-mail: alexrum47@mail.ru

Information about the authors

Sergey V. Sharikov, PhD, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Excellence Teacher of Public Education of the Republic of Uzbekistan, Laureate of the Government of the Russian Federation Award in Education, Head of the Project Office of the Russian Hospital Schools Project "UchimZnaem" — Center for Knowledge, Professional Competences and Mentorship "Caring School" (Specialized Structural Educational Unit of the State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow "School No. 109"; *Dmitry Rogachev* National Medical Research Center of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>, e-mail: sh@uchimznaem.ru

Alexander G. Rumyantsev, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Honored Doctor of the Russian Federation, Laureate of the Government of the Russian Federation Award in Education, President of the Dmitry Rogachev National Medical Research Center of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-5960>, e-mail: alexrum47@mail.ru

Вклад авторов

Шариков С.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Румянцев А.Г. — сбор и анализ данных; обобщение и обсуждение результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Sergey V. Sharikov — conceptualization; annotation, writing, and preparation of the manuscript; research planning; supervision of the research conduct.

Alexander G. Rumyantsev — data collection and analysis; synthesis and discussion of the research findings.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 27.06.2026

Поступила после рецензирования 01.09.2026

Принята к публикации 22.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.06.27

Revised 2026.09.01

Accepted 2026.09.22

Published 2026.10.25

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ (ВОЗРАСТНАЯ) DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Роль коммуникативных компетенций в социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде

Е.Э. Артемова ✉, Л.А. Тишина, С.В. Комарова, А.В. Филатова

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ artemovae@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Социальный опыт ребенка складывается из навыков общения с окружающими его людьми. Важным аспектом в формировании коммуникативного поведения является возможность адекватно воспринимать коммуникативную ситуацию и находить эффективные способы ее разрешения. В условиях начального школьного обучения вопросы решения социально-коммуникативных задач являются актуальными и связаны как с внеурочной формой деятельности, так и с анализом и интерпретацией содержания текстов произведений, с которыми обучающиеся знакомятся на уроках. В условиях инклюзивной среды значимой представляется апробация коррекционных технологий по развитию социально-коммуникативных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья, формирующих основу взаимодействия с их нормативно развивающимися сверстниками. **Цель.** Оценить возможности понимания и интерпретации социально-коммуникативной ситуации, характеристик и эмоций героев как старт развития социально-коммуникативных навыков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих программу в условиях инклюзивного образования. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 47 младших школьников, из них 24 ребенка с сохранным развитием, 12 обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и 11 детей с задержкой психического развития. Программа исследования представлена заданиями различного уровня сложности и способов их выполнения, составленными на материале рассказа В.А. Осеевой «Синие листья». Изучали сформированность навыков понимания социально-коммуникативной ситуации: чувства и эмоции героев, позиция автора, скрытый смысл. **Результаты.** Выявлены показатели зависимости способности к интерпретации социально-коммуникативной ситуации от состояния речевого и интеллектуального развития обучающихся. Учитывая, что ситуация, представленная в тексте рассказа, является понятной и социально значимой для младших школьников, нами отмечено практическое отсутствие переноса способа решения проблемы в другие похожие условия обучаю-

щимися с ограниченными возможностями здоровья. **Выводы.** Представленные результаты дополняют сведения о процессе формирования социально-коммуникативных навыков у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-коммуникативная ситуация, речевая практика, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с задержкой психического развития, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, интерпретация текста, начальная школа

Для цитирования: Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Комарова, С.В., Филатова, А.В. (2026). Роль коммуникативных компетенций в социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 118–130. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310509>

The role of communicative competencies in the socialization of students with disabilities in an inclusive environment

E.E. Artemova ✉, L.A. Tishina, S.V. Komarova, A.V. Filatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ artemovae@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. A child's social experience is shaped by their ability to communicate with others. An important aspect of developing communicative behavior is the ability to perceive and respond appropriately to different communication situations, which can be challenging in an inclusive education environment. In the context of primary school education, issues related to solving socio-communicative tasks are relevant and are associated both with extracurricular activities and with the analysis and interpretation of the content of the texts of works that students are introduced to in class. In an inclusive environment, it is important to test corrective technologies aimed at developing the socio-communicative competencies of children with disabilities, which form the basis for interaction with their typically developing peers. **Objective.** Studying the possibilities of understanding and interpreting a socio-communicative situation, as well as assessing the characteristics and emotions of the characters, as a starting point for developing the socio-communicative skills of students with disabilities who are following a program in an inclusive education setting. **Methods and materials.** The study involved 47 primary school students, including 24 children with developmental disabilities, 12 students with language disorders and 11 children with mental retardation. The research program is represented by tasks of various levels of complexity and methods of their implementation, compiled on the material of V.A. Oseeva's story "Blue leaves". We studied the development of skills in understanding the socio-communicative situation: the feelings and emotions of the characters, the author's position, and the hidden meaning. **Results.** We have identified indicators of the dependence

of the ability to interpret a socio-communicative situation on the state of speech and intellectual development of students. Given that the situation presented in the story is understandable and socially significant for younger students, we have noted a practical lack of transfer of the problem-solving method to other similar conditions by students with disabilities. **Conclusions.** The presented results complement the information about the process of developing social and communicative skills in younger students with disabilities, including those in inclusive education.

Keywords: inclusive education, social and communicative situation, speech practice, students with disabilities, students with delayed mental development, students with language disorders, text interpretation, elementary school

For citation: Artemova, E.E., Tishina, L.A., Komarova, S.V., Filatova, A.V. (2026). The role of communicative competencies in the socialization of students with disabilities in an inclusive environment. *Psychological Science and Education*, 31(5), 118–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310509>

Введение

Социальный опыт любого ребенка, ведущим механизмом которого является общение, складывается под влиянием общественных отношений на основе коммуникации с другими людьми (Лисина, 1997; Мудрик, 2024).

Нарушения общения в детском возрасте выражаются в избегании контактов, неспособности устанавливать адекватные взаимоотношения, трудностях усвоения навыков культуры поведения и общения со сверстниками (Лисина, 1997; Смирнова, 2002). Проблема социального взаимодействия на уровне «ученик — ученик» или «ученик — учитель» приобретает особую значимость в случае, когда освоение образовательной программы происходит в условиях инклюзивного образования, поскольку многие исследователи указывают на наличие нарушений речевого и коммуникативного развития у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Давыдова и др., 2021; Bowman et al., 2023; Артемова и др., 2024; Шмелева и др., 2024; Stitzinger, 2025). Процесс формирования личности, качество социальной адаптированности и способности к саморазвитию детей различных возрастных групп и нозологий зависят от уровня коммуникативных навыков обучающихся (Егорова, Заречная, 2019).

Способность человека к освоению социокультурного опыта, детерминированного речью, является важнейшим фактором существования человеческого общества (Зимняя, 2003). Л.С. Выготский, определяя решающую роль общения, подчеркивал, что психологической природой человека предопределена совокупность человеческих отношений, которые переносятся вовнутрь, становятся функциями личности и формами ее структуры (Междисциплинарный подход..., с. 29).

Готовность эффективно выстраивать взаимоотношения между людьми возможна только при наличии определенного объема знаний и личного опыта, что напрямую связано с когнитивным и поведенческим компонентом развития. Особое внимание в психолого-педагогических исследованиях уделяется вопросам интеграции общения и обучения (Гуцу, Арусланова, Рунова, 2023). Недостаточный уровень развития социального интеллекта младших школьников с сохранным и нарушенным речевым развитием отражается на проблемах в коммуникации, понимании поведения, регламентирующего поступки людей, что приводит к трудностям социальной адаптации (Иванова, 2025).

В процессе обучения младших школьников (в том числе и обучающихся в инклюзивной образовательной среде) особого внима-

ния заслуживают вопросы формирования коммуникативных универсальных учебных действий, определяющих не только качество обучения и уровень сформированности академических навыков, но и влияющих на личностное развитие младших школьников (Санина, Расторгуева, 2023). Проблемы речевой коммуникации часто обуславливают задержку личностного развития ребенка и проявляются в определении невыгодной позиции в коллективе сверстников, дезадаптации, тревожности (Междисциплинарный подход..., с. 33). Не так много исследований, изучающих социально-коммуникативные навыки у обучающихся с разной нозологией, которые получают образование в инклюзивной среде, в сравнении с нормотипичными школьниками (Гаврилушкина, 2012; Быстрова, 2022; Алехина и др., 2025).

В этом контексте особую актуальность приобретает поиск и применение эффективных педагогических технологий, направленных на целенаправленное развитие речи как средства общения. Одной из наиболее системных и результативных методик, ориентированных на развитие речи как средства общения, является методика проведения уроков «Речевая практика» (Комарова, Савельева, Дуденкова, 2019). Методика формирования речевой коммуникации, разработанная С.В. Комаровой, это коммуникативно-ситуативная методика, которая базируется на реализации принципов коммуникативного подхода и представляет собой целостную систему, направленную на преодоление специфических трудностей речевого развития детей.

В отличие от традиционной практики, где развитие коммуникации рассматривается как сопутствующая задача, в анализируемой методике речевая коммуникация одновременно является объектом и предметом педагогической работы. Коммуникативная задача реализуется именно через формирование средств общения, а не формального накопления языковых единиц.

Кроме базового коммуникативного подхода, обучение на уроках «Речевой практи-

ки» реализуется через принципы ситуативности и функциональности: создание учебных речевых ситуаций позволяет моделировать реальные жизненные обстоятельства. Языковой материал (лексика, грамматические конструкции) вводится и отрабатывается не абстрактно, а в контексте конкретной функции в общении. Процесс обучения насыщен содержанием, имеющим социокультурную и социально-личностную направленность. Работа с детьми направлена не только на обучение диалогу, но и на формирование у них представлений о правилах поведения в обществе, нормах этикета и различных социальных ролях.

Взаимодействие ведущего обучения взрослого (педагога, родителя) строится на основе принципа партнерства, когда взрослый выступает не в роли транслятора знаний, а как более опытный партнер по общению, который организует, мотивирует и поддерживает речевую деятельность детей. Основной формой организации деятельности детей является учебная речевая ситуация. Именно она позволяет моделировать естественные процессы общения и формировать у детей первоначальные коммуникативные умения. Алгоритм работы над речевой ситуацией связан с актуализацией и систематизацией словарного запаса, отработкой учебных диалогов по теме заданной на уроке ситуации; подведением итогов с включением доступных школьникам монологов и с опорой на вербальные и графические планы высказываний.

Методика учитывает неоднородность состава детей, которые могут быть включены в обучение. На основе диагностики выделяются три группы с разным уровнем успешности речевой коммуникации (условно успешная; со сниженными возможностями; с низкими показателями), что предполагает дифференцированный подход. При дальнейшем комплексном анализе результатов диагностики с учетом всех этапов исследования предполагается выделить три группы обучающихся с ОВЗ с разным уровнем успешности речевой коммуникации.

Материалы и методы

В настоящее время коррекционный курс «Речевая практика» используется при обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Процесс обучения на специальных уроках речевой практики сводится к тому, что под руководством учителя дети анализируют специально созданные социальные коммуникативные ситуации, тем самым осваивая навыки общения, что способствует освоению норм речевого общения.

Коррекционный курс «Речевая практика» осваивается сегодня всеми обучающимися, имеющими нарушения интеллектуального развития. Для детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в условиях инклюзии, крайне важно владеть навыками коммуникации, поскольку наличие коммуникативных барьеров негативно влияет не только на освоение учебной программы, но и на процесс социализации ребенка. Следует обратить внимание на то, что при наличии достаточного уровня средств общения младшие школьники не способны адекватно выстраивать социально-коммуникативные модели в рамках учебной ситуации.

А.Н. Леонтьев, анализируя коммуникативные навыки, одной из ключевых позиций считал умение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от ситуации взаимодействия (Леонтьев, 2019). В условиях современных тенденций школьного инклюзивного образования сам процесс обучения постоянно связан с поиском способов решения разноплановых сложных коммуникативных задач не только для нормативно развивающихся сверстников, но и в особенности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Нам представлялось целесообразным проверить возможность применения методики «Речевая практика» в процессе обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (вариант АООП 5.1.) и с задержкой психического развития (ЗПР) (вариант АООП 7.1.). Обучающиеся по этим ва-

риантам программы осваивают программу в сроки, соответствующие нормативному сроку обучения, и их образовательные результаты сопоставимы с результатами их нормально развивающихся сверстников. Однако в плане коммуникативного развития обучающиеся по вариантам 5.1. и 7.1. тоже испытывают трудности, о которых мы писали выше.

Планируемое нами исследование, связанное с изучением состояния социально-коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии, предполагало два блока. В рамках представленных здесь материалов нами проанализированы результаты только первого блока, поскольку он связан с апробацией авторской диагностической программы (Филатова, Тишина, 2025) и является пилотным исследованием.

Первый диагностический блок посвящен изучению возможностей понимания и интерпретации текста на примере рассказа В.А. Осеевой «Синие листья». Предложенный рассказ включен в исследование на основании следующих критериев:

- понимание самого текста доступно не только обучающимся с нормативным речевым развитием, но и младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья;

- содержание текста представлено хорошо понятной детям социально-коммуникативной ситуацией;

- события, о которых говорится в рассказе, происходят в школе на уроке, что приближает суть происходящего в тексте к личному опыту самого ребенка;

- в тексте представлено несколько героев, между которыми складываются коммуникативные отношения разного уровня (модели «учитель — ребенок» и «ребенок — ребенок»);

- в тексте рассказа нет прямого указания на положительного и отрицательного героя (по принципу «хороший — плохой»), не содержится прямого указания на чувства и характеристику персонажей, нет прямого вывода или итога на разрешение сложившейся ситуации;

— есть свобода для оценки поступков героев и интерпретации изложенной ситуации с опорой на собственный социальный опыт обучающихся;

— поскольку текст входит в содержание программы по литературному чтению, есть возможность оценить возможные выводы, сделанные обучающимися с нормативным и нарушенным развитием в условиях одинаковой структуры анализа содержания текста, сделанного под руководством учителя.

В нашем случае особого внимания заслуживает индивидуальная оценка содержания ситуации, характеристик и эмоциональной оценки героев, сделанных обучающимися после знакомства с текстом на уроке, поскольку перенос полученных знаний в новые условия предъявления является неотъемлемой частью коррекционной работы. В отдельных исследованиях (Адильжанова, Тишина, 2024; Исаев, Марголис, 2023) отмечается, что младшие школьники испытывают сложности в коммуникации, что существенно осложняет процесс адекватного выстраивания моделей социально-коммуникативного поведения. Потенциальную готовность к эффективному взаимодействию может обеспечить имеющийся запас знаний об окружающем мире и опыт (Рубцов, Исаев, Коноктин, 2022).

Второй блок исследования будет направлен на изучение сформированности навыков социальной коммуникации младших школьников с нормативным развитием, ТНР и ЗПР. Анализируя процесс взаимодействия в рамках социальных отношений, А.В. Мудрик выделяет способность ориентироваться в партнерах; способность разбираться в ситуации общения; способность сотрудничества в различных видах деятельности (Мудрик, 2005). Планируется анализ сформированности таких компонентов социального взаимодействия, как умение ребенка взаимодействовать в совместной взаимозависимой деятельности в группе сверстников; тип социально-коммуникативного взаимодействия; исполь-

зование вербальных средств организации взаимодействия. Таким образом, полученные результаты позволят определить зависимость (взаимосвязь) способности к социальной коммуникации от навыков интерпретации текста у детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в одинаково организованных условиях инклюзивного образования.

Результаты

Анализ социальной ситуации, представленной в тексте рассказа, показал разный уровень понимания как всей цепочки событий, так и отдельных элементов сюжета обучающимися с нарушениями развития в отличие от нормативно развивающихся сверстников. У обучающихся с ТНР неправильный выбор ответа можно объяснить несформированным навыком полноценного анализа событий рассказа, когда итог взаимодействия главных героев младшие школьники считают основной темой повествования. Школьники с ЗПР основное событие текста связывали с эмоциями героев *или одним* из первых событий рассказа.

Целостный последовательный анализ цепочки событий, происходящих в рассказе, показал, что дети с нормативным развитием и группа школьников с ТНР смогли безошибочно определить, что действия одного героя рассказа по отношению к другому являются причиной последующей развязки. Варианты ответов детей с ЗПР подтвердили наличие трудностей анализа прочитанной текстовой информации.

При анализе заданий, направленных на уточнение представлений о чувствах и эмоциях главных героев, ошибочные ответы школьников с ЗПР можно объяснить тем, что обучающиеся не могли точно соотнести имена главных героев и их поступки. Такое смешение (как подмена) повлияло на точность понимания социальной ситуации рассказа. Недостаточная сформированность словарного запаса, отсутствие в самостоятельной речи слов

абстрактного значения, фразеологических и сравнительных оборотов обусловили трудности объяснения сочетания *«покраснела как рак»* младшими школьниками с нарушениями развития. Если дети с ЗПР предложенный вариант объясняли словами *«расстроилась»* или *«согрелась»*, то обучающиеся с ТНР чаще использовали слово *«разозлилась»*. Необходимость предварительной словарной работы с эмоциональной и оценочной лексикой, составляющей текст, будет способствовать не только точному пониманию отдельных слов и выражений, но и последующему анализу текста. Когда в тексте требовалось отметить (подчеркнуть) словосочетания и предложения, которые относятся к описанию чувств героев, обучающиеся с ЗПР ошибочно отмечали имена главных и второстепенных героев или отбирали случайные события (например, *«спрошу у мамы»*, *«молчит Лена»*, *«я ей давала, а она не берет»*). Следует отметить, что практически все обучающиеся с ЗПР не знакомы с понятиями «чувства»/«эмоции», которые мы использовали в формулировке инструкции, и переспрашивали об этом экспериментатора (*«Что нужно найти?»*, *«Кто что делал?»*).

При анализе результатов понимания скрытого смысла можно проследить, что обучающиеся с ТНР и ЗПР фактически опираются на текст рассказа, каждую сюжетную линию рассматривают отдельно, но не анализируют всю ситуацию в целом. Дети с ТНР в основном сводились к объяснению ситуации, а школьники с ЗПР отмечали роль мамы и брата и считали ее ключевой для понимания. Полученные результаты убедительно доказывают необходимость обсуждения содержания текста с различных сторон, используя реальные примеры и произведения со схожим замыслом и опираясь на собственный социально-коммуникативный опыт. При оценке способности к анализу поступков героев мы хотели отметить не только способность к осмыслению и интерпретации анализа ситуации, но и возможность переноса событий на

собственный жизненный опыт. Полученные результаты подтвердили отсутствие навыков анализа социально-коммуникативных ситуаций у обучающихся с ОВЗ.

Вопросы о позиции автора требуют глубокого понимания смысла всего рассказа. Стараясь объяснить главную мысль, обучающиеся с ТНР старались использовать фразы о бережном отношении не только к вещам, но и к окружающим. Дети говорили о том, что *«Надо хорошо друг к другу относиться»*; *«Надо так давать, чтобы человек хотел взять»*; *«Надо говорить “возьми, если хочешь”, а не вредничать»*. Ответы школьников с ЗПР сводились к предметному содержанию: *«Надо обычно давать, а не бросать»*; *«Это чтоб человек взял и понял, что нельзя с ним делать»*. В рассуждениях детей с ЗПР наблюдалось несвязное перечисление событий рассказа. Для обучающихся с ЗПР и ТНР все более вещественно и материализовано, поэтому в своих выводах школьники в первую очередь опираются на предметное содержание текста и только потом на свой ограниченный собственный жизненный опыт. Младшим школьникам с ОВЗ в полной мере не доступно понимание скрытого смысла, подтекста, всего спектра эмоций, характеризующих героев и события текста.

Уточнение сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи между действиями героев показало, что обучающиеся с ТНР чаще допускали ошибки в подборе продолжения фразы: *«Лена нарисовала синие листья на деревьях, потому что...»*. Можно предположить, что ошибочное продолжение *«... Катя сделала недовольное лицо и нахмурила брови»* связано с недостаточным анализом ситуации. Также эту фразу часть обучающихся с ЗПР заканчивали, подбирая вариант *«... она искала отговорку, чтобы не делиться карандашом»*. Такой выбор объясняется недостаточной дифференциацией главных героев и смешением их действий.

Показатели успешности выполнения диагностических проб, приведенные в таблице,

рассчитывали как отношение количества правильно выполненных заданий к общему объему предложенных заданий. Следует подчеркнуть, что детям с ОВЗ необходима работа на этапе понимания содержательных компонентов, прямых фактов.

Обсуждение результатов

Следует обратить внимание, что до настоящего времени не проводились исследования, предполагающие адаптацию коррекционного курса «Речевая практика», предназначенного для младших школьников с интеллектуальными нарушениями, для других категорий обучающихся с ОВЗ, особенно в условиях инклюзивного образования.

Полученные результаты позволили установить, что обучающиеся с ЗПР и ТНР испытывают трудности в понимании и интерпретации социальной ситуации, представленной в тексте художественного произведения, при этом в силу специфики нарушенного развития у школьников с ЗПР такие проблемы объективно связаны с тем, что дети не улав-

ливают связи между героями и событиями, которые с ними связаны. Таким образом, чем больше героев и событий в любой ситуации общения, тем сложнее ребенку с ЗПР следить за логикой, последовательностью, цепочкой событий для того, чтобы проанализировать информацию и сформулировать свое отношение к ней. Следует учесть, что интерпретацию учебных ситуаций на специальных занятиях необходимо начинать с определения позиции одного героя, постепенно усложняя структуру и содержание социально-коммуникативных ситуаций.

Качество интерпретации текстовой информации и соответствующих коммуникативных ситуаций у школьников с нарушениями развития будет зависеть от анализа лексики, возможности ее использования в учебном и свободном диалоге. Важным основанием для понимания основных сюжетных линий, отношений, скрытого смысла (подтекста), считывания коммуникативных знаков, умения устанавливать причинно-следственные связи между событиями будет

Таблица / Table

Результаты исследования понимания и интерпретации текста у младших школьников Results of a study on understanding and interpreting text in primary school students

Диагностические пробы / Diagnostic tests	Результаты исследования в группах / The results of the study in the groups		
	Обучающиеся с задержкой психического развития / Students with mental retardation	Обучающиеся с тяжёлыми нарушениями речи / Students with severe speech impairments	Обучающиеся с нормативным развитием / Students with normative development
Уточнение содержательных компонентов текста / Clarifying the content components of the text	64,4%	76%	85,2%
Уточнение представлений о чувствах и эмоциях героев / Clarifying the characters' feelings and emotions	69,2%	80,1%	94,9%
Уточнение подтекстовой информации и скрытого смысла / Clarification of subtextual information and hidden meaning	54,6%	54,8%	87,5%
Понимание позиции автора / Understanding the author's position	65,2%	69,4%	98,2%
Соотнесение ситуаций с определяющими причинами / Matching situations with their underlying causes	63,9%	78,8%	88,9%

являться расширение представлений о чувствах и эмоциях героев и расширение собственного житейского опыта.

Сопоставительный анализ результатов экспериментального исследования является основанием для понимания необходимости разработки модели и содержания коррекционно-логопедической работы, обеспечивающей понимание социально-коммуникативных ситуаций обучающимися с ОВЗ и их нормативно развивающимися сверстниками.

Важно отметить, что коммуникативный опыт у обучающихся с ОВЗ спонтанно не возникает. Если мы хотим научить младших школьников с нарушениями развития самостоятельно решать разнообразные коммуникативные задачи, то следует обратить особое внимание на формирование у каждого из обучающихся индивидуального опыта общения, который без направленного обучения, специально организованных учебных и внеучебных мероприятий практически невозможен. В этой связи речевая социально-коммуникативная деятельность должна быть встроена в обстоятельства повседневного общения, позволяющие анализировать и интерпретировать не только учебные, но и разноплановые бытовые ситуации. Мы полагаем, что содержание работы по развитию коммуникативных навыков школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования требует особого внимания.

Анализ коммуникативных ситуаций, представленных в текстах различной тематики и проблематики, должен способствовать расширению представлений о нормах социального взаимодействия в разных ситуациях общения.

Заключение

Проведенное исследование позволило оценить возможности понимания и интерпретации социально-коммуникативной ситуации, характеристик и эмоций героев. Полученные результаты показали их дефициты у младших школьников с задержкой психического развития и с тяжелыми нарушениями речи: в восприятии и интерпретации самой

ситуации, в понимании характеристик и эмоций героев ситуации, в определении характера поведения героев и установлении причинно-следственных связей (почему поступил именно так, почему получил именно такой ответ и пр.). Выявленные трудности требуют специальной организованной работы, направленной на развитие социально-коммуникативных компетенций.

Для успешной социализации детей разных категорий важно учитывать дифференцированный подход, который заложен в самой методике обучения. На основе коррекционного курса «Речевая практика» для инклюзивного образования может быть организована «Мастерская общения», где дети будут развивать коммуникативные навыки и социальные умения. Такой подход, основанный на принципах ситуативности, функциональности и партнерства, позволит каждому ребенку, независимо от его стартовых возможностей, найти свой путь к успешному взаимодействию. «Мастерская общения» может стать не просто уроком или занятием, а безопасным пространством для отработки жизненных сценариев, в котором формируется не только правильная речь, но и уверенность в себе, эмпатия и готовность к диалогу — ключевые качества для полноценной интеграции в общество.

С учетом специфики социально-коммуникативного развития обучающихся с ОВЗ содержание занятий в «Мастерской общения» должно опираться на социально-интеллектуальный компонент, обеспечивающий усвоение своих и чужих поведенческих реакций, формирование способности не создавать конфликты и находить решения спорных ситуаций, оценку ребенком собственного эмоционального состояния и партнеров по общению и др. Социально-личностная направленность и партнерство в процессе обучения напрямую работают на социализацию. Поэтому коммуникативные компетенции могут являться прогностическим фактором и определять роль социальных отношений среди обучающихся в инклюзивной среде. Для детей с наруше-

ниями развития — это безопасный способ отработать социальные сценарии. Для всех остальных — это развитие эмпатии и навыков командной работы.

Как мы уже отмечали ранее, наше исследование не является исчерпывающим

и будет продолжено, поскольку не решена основная задача, связанная с определением взаимосвязи уровня развития социальной коммуникации с навыками интерпретации текста у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников / References

1. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2024). Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 22(3), 47–55. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>
2. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2024). The Specifics of Learning Dialog Skills by Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 47–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>
3. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2025). Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
4. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2025). Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 70–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
5. Антонова, Е.Е., Артемова, Е.Э., Ерохина, В.А. и др. (2017). Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Спутник+.
6. Антонова, Е.Е., Артемова, Е.Э., Ерохина, В.А. et al. (2017). Interdisciplinary Approach to the Study of Developmental Disorders in Children with Disabilities. Moscow: Sputnik+ Publ. (In Russ.).
7. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю. и др. (2024). Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. М.: МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mcdtspgessen2024/mcdtspgessen2024.pdf> (дата обращения: 30.11.2025).
8. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю. et al. (2024). Modern Correctional and Developmental Technologies in the System of Primary General Education for Students with Special Educational Needs. Moscow: MSUPE. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mcdtspgessen2024/mcdtspgessen2024.pdf> (viewed: 30.11.2025). (In Russ.).
9. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
10. Быстрова, Ю.А. (2022). The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
11. Гаврилушкина, О.П. (2012). Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде. *Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию*, 2(2), 121–132. URL: https://psyjournals.ru/journals/bulletin_psyumo/archive/2012_n2/56069 (дата обращения: 01.07.2026).
12. Гаврилушкина, О.П. (2012). Social Competence of Normally Developing Children and Their Peers with Disabilities in the Modern Socio-Cultural Environment. *Bulletin of the Educational and Methodological Association of Russian Universities for Psychological and Pedagogical Education*, 2(2), 121–132. URL: https://psyjournals.ru/journals/bulletin_psyumo/archive/2012_n2/56069 (viewed: 01.07.2026). (In Russ.).
13. Гуцу, Е.Г., Арусланова, С.И., Рунова, Т.А. (2023). Формирование адекватной самооценки у младших школьников в учебной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, 81(2), 225–229.
14. Gutsu, E.G., Aruslanova, S.I., Runova, T.A. (2023). Formation of Adequate Self-Esteem in Primary School Children in Learning Activities. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 81(2), 225–229. (In Russ.).
15. Давыдова, Е.Ю., Сорокин, А.Б., Хаустов, А.В., Шведовский, Е.Ф. (2021). Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами

- аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*, 10(1), 36–60. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100103>
- Davydova, E.Yu., Sorokin, A.B., Khaustov, A.V., Shvedovsky, E.F. (2021). Challenges and Perspectives of Evidence-Based Interventions Integration into Schooling of Children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(1), 36–60. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100103>
9. Егорова, М.А., Заречная, А.А. (2019). Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). *Психологическая наука и образование*, 24(3), 74–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240307>
 - Egorova, M.A., Zarechnaya, A.A. (2019). Features of the Development of Socio-Communicative Competences in Primary Schoolchildren with Developmental Delays. *Psychological Science and Education*, 24(3), 74–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240307>
 10. Зимняя, И.А. (2003). Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34–42.
 - Zimnyaya, I.A. (2003). Key Competences — a New Paradigm of the Educational Result. *Higher Education Today*, 5, 34–42. (In Russ.).
 11. Иванова, Г.В., Артамонова, В.П. (2025). Формирование коммуникативных навыков младших школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках в начальной школе. *Педагогическое образование и наука*, 4, 102–107. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-4-102-107>
 - Ivanova, G.V., Artamonova, V.P. (2025). Formation of Communication Skills of Primary School Children with Disabilities in Primary School Lessons. *Pedagogical Education and Science*, 4, 102–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-4-102-107>
 12. Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 7–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
 - Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Learning Difficulties: Diagnosis, Prevention, Overcoming. *Psychological Science and Education*, 28(5), 7–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
 13. Комарова, С.В., Савельева, Г.В., Дуденкова, С.С. (2019). Вариативность содержания уроков «Речевой практики» в рамках ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 6, 22–30.
 - Komarova, S.V., Savelyeva, G.V., Dudenkova, S.S. (2019). Variability of the Content of “Speech Practice” Lessons within the Federal State Educational Standard for the Education of Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training of Children with Developmental Disorders*, 6, 22–30. (In Russ.). EDN: OBHLVT
 14. Леонтьев, А.Н. (2019). Психологические основы развития ребенка и обучения. Д.А. Леонтьев, А.А. Леонтьева (ред.). М.: Смысл.
 - Leontiev, A.N. (2019). Psychological Foundations of Child Development and Learning. D.A. Leontiev, A.A. Leontieva (Eds.). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
 15. Лисина, М.И. (1997). Формирование личности ребенка в общении. В: А.Г. Рузская (ред.), *Общение, личность и психика ребенка* (с. 291–302). М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160861>
 - Lisina, M.I. (1997). Formation of the Child's Personality in Communication. In: A.G. Ruzskaya (Ed.), *Communication, Personality and the Child's Psyche* (pp. 291–302). Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160861> (In Russ.).
 16. Мудрик, А.В. (2024). Общение в процессе социализации. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 2(94), 47–50. https://doi.org/10.36871/2306_8329_2024_94_2_47
 - Mudrik, A.V. (2024). Communication in the Process of Socialization. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2(94), 47–50. (In Russ.). https://doi.org/10.36871/2306_8329_2024_94_2_47
 17. Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
 - Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Learning Activity as a Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10. *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
 18. Санина, С.П., Расторгуева, М.Д. (2023). Коммуникативные трудности в обучении младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 142–153. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511>

- Sanina, S.P., Rastorgueva, M.D. (2023). Communicative Difficulties in Teaching Primary School Children. *Psychological Science and Education*, 28(5), 142–153. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511>
19. Смирнова, Е.О. (2022). *Психолого-педагогические исследования дошкольного детства: Избранные статьи*. М.: Издательство Московского университета. 583 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49919150>
- Smirnova, E.O. (2022). *Psychological and Pedagogical Studies of Preschool Childhood: Selected Articles*. Moscow: Moscow University Press. 583 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49919150> (In Russ.).
20. Филатова, А.В., Тишина, Л.А. (2025). *Специфика интерпретации текстовой и подтекстовой информации младшими школьниками с речевым недоразвитием*. В: Традиции и инновации в современном образовательном пространстве (с. 734–741). М. Filatova, A.V., Tishina, L.A. (2025). *Specifics of Interpretation of Textual and Subtextual Information by Primary School Children with Speech Underdevelopment*. In: Traditions and Innovations in the Modern Educational Space (pp. 734–741). Moscow. (In Russ.).
21. Шмелева, Е.В., Давыдова, Е.Ю., Мамохина, У.А., Загуменная, О.В., Давыдов, Д.В., Хаустов, А.В. (2024). Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1. *Аутизм и нарушения развития*, 22(4), 31–40. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404>
- Shmeleva, E.V., Davydova, E.Yu., Mamokhina, U.A., Zagumennaya, O.V., Davydov, D.V., Khaustov, A.V. (2024). Assessment of Skills of Primary School Children with ASD. Diagnostic Tool “Tutor’s Compass”. Part 1. *Autism and Developmental Disorders*, 22(4), 31–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404>
22. Bowman-Perrott, L., Gilson, C., Boon, R.T., Ingles, K.E. (2023). Peer-Mediated Interventions for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review of Reviews of Social and Behavioral Outcomes. *Dev Neurorehabil*, 26(2), 134–154. <https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2169878>. Epub 2023 Mar 9. PMID: 36892164.
23. Stitzinger, U. (2025). Linguistic and Communicative Diversity in Inclusive Settings — Effects, Challenges, and Opportunities. *Education Sciences*, 15(2), 157. <https://doi.org/10.3390/educsci15020157>

Информация об авторах

Ева Эдуардовна Артемова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (дефектологического) образования, декан факультета клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Людмила Александровна Тишина, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Софья Вадимовна Комарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6403-6924>, e-mail: komarovasv@mgppu.ru

Алена Витальевна Филатова, аспирант, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9882-9904>, e-mail: filatovaav@mgppu.ru

Information about the authors

Eva E. Artemova, Candidate of Science (Education), Docent, Dean of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina, Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Professor, Head of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University

of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Sofia V. Komarova, Candidate of Science (Education), Associate professor of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6403-6924>, e-mail: komarovasv@mgppu.ru

Alyona V. Filatova, Postgraduate, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9882-9904>, e-mail: filatovaav@mgppu.ru

Вклад авторов

Артемова Е.Э. — идеи исследования; планирование исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Комарова С.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных.

Тишина Л.А. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; проведение эксперимента; сбор и анализ данных, написание и оформление рукописи.

Филатова А.В. — идеи исследования; планирование исследования; сбор и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Artemova E.E. — research ideas; research planning; annotation, writing, and formatting of the manuscript.

Komarova S.V. — research ideas; annotation, writing, and formatting of the manuscript; data collection and analysis.

Tishina L.A. — research ideas; research planning; research supervision; experiment execution; data collection and analysis, writing, and formatting of the manuscript.

Filatova A.V. — research ideas; research planning; data collection and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 04.07.2026

Поступила после рецензирования 10.09.2026

Принята к публикации 05.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.04

Revised 2026.09.10

Accepted 2026.10.05

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию — ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

Е.С. Слюсарева ✉, А.А. Санькова, Д.В. Борозенец

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь, Российская Федерация

✉ slusareva2005@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в последние годы становится особо актуальной и требует поиска ресурсов (внешних и внутренних), обеспечивающих позитивное взаимодействие участников образовательных отношений. Теоретической основой исследования является риск-ресурсный подход, направленный на выявление рисков и поиск ресурсов, в качестве которых в статье рассматривается готовность обучающихся к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде. **Цель.** Выявить и описать компоненты готовности обучающихся к позитивному взаимодействию, выступающие ресурсами психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. **Гипотеза.** Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию может выступать внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие обучающиеся начальных классов общеобразовательных организаций г. Ставрополя и Ставропольского края, реализующих инклюзивную образовательную практику ($n = 453$). Для решения поставленных задач и верификации гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования. В качестве теоретических методов были использованы теоретический анализ и синтез, моделирование. Эмпирические методы представлены психодиагностическими методами (анкетирование, опрос, проективные методы, контент-анализ, наблюдение), методом экспертной оценки. В исследовании применялись как адаптированные, так и авторские методики. Оценка эмпирических данных осуществлялась на основе методов математической статистики: факторный анализ. **Результаты.** Результаты показали, что готовность обучающихся к позитивному взаимодействию выступает внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, что обосновано теоретически и доказано эмпирически. **Выводы.** Полученные результаты доказывают, что готовность к позитивному взаимодействию играет ведущую роль в обеспечении психологической безопасности обучающихся в инклюзивной образовательной среде, и позволяют разрабатывать целенаправленные программы сопровождения психологической безопасности обучающихся на разных ступенях образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, обучающиеся с ОВЗ, готовность к позитивному взаимодействию, психологическая безопасность, риски, ресурсы

Для цитирования: Слюсарева, Е.С., Санькова, А.А., Борозенец, Д.В. (2026). Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию — ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 131–147. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310510>

Students' readiness for positive interaction is a resource for the psychological safety of an inclusive educational environment

E.S. Slusareva ✉, A.A. Sankova, D.V. Borozenets

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation

✉ slusareva2005@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The problem of psychological safety of an inclusive educational environment in recent years has become especially relevant and requires the search for resources (external and internal) that ensure positive interaction of participants in educational relations. The theoretical basis of the study is a risk-resource approach aimed at identifying risks and finding resources, which in this article are understood as students' readiness for positive interaction in an inclusive educational environment. **Objective.** Identify and describe the components of students' readiness for positive interaction that act as psychological safety resources for an inclusive educational environment. **Hypothesis.** Students' readiness for positive interaction can act as an internal resource for ensuring the psychological safety of an inclusive educational environment. **Methods and materials.** The study involved primary school students from general education organizations in the city of Stavropol and the Stavropol Territory that implement inclusive educational practices ($n = 453$). To address the set tasks and verify the hypothesis, a set of complementary research methods was used. Theoretical analysis and synthesis, as well as modeling, were employed as theoretical methods. Empirical methods included psychodiagnostic methods (questionnaires, surveys, projective methods, content analysis, observation) and the expert assessment method. Both adapted and original methods were used in the study. The empirical data were evaluated using methods of mathematical statistics: factor analysis. **Results.** The results showed that students' readiness for positive interaction acts as an internal resource for ensuring the psychological safety of an inclusive educational environment, which is substantiated theoretically and proven empirically. **Conclusions.** The results obtained prove that readiness for positive interaction plays a leading role in ensuring the psychological safety of students in an inclusive educational environment, and make it possible to develop targeted programs to support the psychological safety of students at different levels of education.

Keywords: inclusive educational environment, students with disabilities, readiness for positive interaction, psychological safety, risks, resources

For citation: Slusareva, E.S., Sankova, A.A., Borozenets, D.V. (2026). Students' readiness for positive interaction is a resource for the psychological safety of an inclusive educational environment. *Psychological Science and Education*, 31(5), 131–147. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310510>

Введение

Одним из стратегических направлений развития системы образования в Российской Федерации является развитие инклюзии, обеспечивающей равные возможности в получении образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В основополагающих нормативно-правовых документах в сфере образования, в частности, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования на период до 2030 года, Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), отражены требования к созданию комфортной и развивающей среды, обеспечивающей психологическую безопасность личности.

Многочисленными исследованиями (Кобрина, 2012; Назарова, 2012; Суворов, 2013 и др.) доказано, что стихийное внедрение инклюзивного образования без создания психологически безопасной инклюзивной образовательной среды сопряжено с рядом рисков. Обеспечение ее психологической безопасности может и должно базироваться на внешних (средовых) и внутренних (психологических или личностных) ресурсах. Именно наличие таких ресурсов и условий, обеспечивающих развивающий потенциал и комфортность образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями, позволяет, по мнению С.В. Алехиной, признать ее инклюзивной. Рассматривая инклюзивную образовательную среду, ученый отмечает, что в современных исследованиях отражена многоуровневость и многокомпонентность данного понятия с

тенденцией перехода от масштабного его понимания как части социокультурного пространства к его частным характеристикам, таким как психологическая безопасность и адаптивность (Алехина, 2024).

Выделение риск-ресурсного подхода в качестве ведущего методологического основания в исследованиях психологической безопасности образовательной среды (Баева, Кондакова, 2019; Слюсарева, Плугина, 2021; Шахова, 2015), в центре которого — выявление угроз и рисков психологической безопасности и обеспечение необходимого комплекса ресурсов (возможностей), направленных на минимизацию рисков в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективах (Бедрина, Личутин, 2010), дало возможность рассматривать психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды как такое ее состояние, в котором имеются позволяющие осуществлять эффективную инклюзивную образовательную практику ресурсы, а риски для всех участников инклюзивного образовательного процесса минимизированы (Слюсарева, 2024).

Проведенное теоретическое и на его основе пилотажное исследование (в качестве экспертов выступили педагогические работники из разных субъектов Российской Федерации, общая численность которых составила 234 человека) позволило нам выделить четыре группы рисков, оказывающих влияние на состояние психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и ее субъектов (Слюсарева, 2024):

— контингент-риски, которые проявляются в ежегодном увеличении обучающихся с ОВЗ в школах по месту жительства и неготовности образовательной среды большинства образовательных организаций к внедрению инклюзивной образовательной культуры и практики;

— кадровые риски, связанные с вопросами готовности педагогических коллективов и специалистов служб сопровождения к реализации инклюзивного образования с использованием стратегий универсального дизайна;

— процессуальные риски, обусловленные методологической и организационной неготовностью педагогического коллектива к гибкому проектированию образовательного процесса для детей с ОВЗ;

— психологические риски, которые являются системообразующими, поскольку они отражают субъективное восприятие среды как угрожающей или поддерживающей и характеризуются негативизмом по отношению к ней ввиду неудовлетворенности взаимодействием с другими участниками инклюзивного образовательного процесса и низким уровнем защищенности от давления и насилия.

Именно поэтому в качестве критериев оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды нами будут рассмотрены: отношение к среде и отношение между субъектами (педагогом и сверстниками), удовлетворенность отдельными компонентами среды и взаимодействиями в ней и защищенность от психологического насилия во взаимодействиях.

В свою очередь, теоретический анализ понятия «ресурсы психологической безопасности» (Баева, Гаязова, Кондакова, 2021; Лактионова, 2019; Шахова, 2015) позволяет рассматривать их как совокупность внешних и внутренних переменных, способствующих установлению и сохранению устойчивости среды в стрессогенных ситуациях.

Внешние (средовые) ресурсы психологической безопасности, использование которых ориентировано на минимизацию кадровых и процессуальных рисков инклюзивного образовательного процесса, определяются ее готовностью к обеспечению в образовательной организации инклюзии как на уровне построения пространственно-предметного компонента, к которому могут быть отнесены физическая и архитектурная доступность, открытость и адаптивность информационного пространства, наличие

необходимых ассистивных технологий и др., то есть грамотно организованной инфраструктуры, так и на уровне психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивных образовательных отношений (объединенные общими целевыми установками и включенные в систему реализации коррекционно-развивающего компонента адаптированных основных образовательных программ (АООП) педагоги и специалисты — специальные психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы и др.).

Внутренние (личностные) ресурсы психологической безопасности образовательной организации, реализующей инклюзивный процесс, невозможно рассматривать без учета социально-психологического компонента, который в значительной мере определяется психологической безопасностью всех включенных в инклюзию субъектов и процессами взаимодействия между ними, сопряженными с возможностью возникновения психологических рисков. Характерными векторами проявления последних выступает негативизм по отношению к инклюзии как таковой, к подрывающим ее принципы деструктивным факторам и незащищенность от них, неудовлетворенность взаимоотношениями с другими участниками инклюзивной среды в разных аспектах взаимодействия. Поскольку основное взаимодействие ребенка с социумом реализуется в группе сверстников, в инклюзивном образовательном пространстве очень важно предупредить те риски, которые могут возникнуть во взаимодействии в диадах «обучающийся — обучающийся с ОВЗ», и сформировать готовность школьников выстраивать взаимоотношения с детьми с ОВЗ ненасильственными способами, на принципах гуманистической педагогики (Сатиров, Маралов, 2016).

Минимизация данных рисков, требующая гораздо более тонких настроек инклюзивной образовательной среды, нежели внешних ее составляющих, может быть обеспечена через обращение к личностным (психологическим) ресурсам, обладающим наиболее высоким потенциалом в построении позитивной ин-

клизивной образовательной среды. Анализ современных исследований позволяет выделить среди них следующие: особенности характера, совокупность способностей, индивидуальность психических процессов (Леонтьев, 2011); аксиологический базис личности, определяющий ее поведение в сложных жизненных ситуациях и характер рефлексии на неблагоприятные жизненные обстоятельства, позволяющий сгладить остроту реакций на них и обеспечить позитивный ракурс их оценивания (Татарко, 2014); диспозиционная внимательность (способность осознавать свое текущее эмоциональное состояние и управлять им) или дифференциация отрицательных эмоций (способность идентифицировать и маркировать отдельные отрицательные эмоции), эмоциональный интеллект (совокупность эмоциональных представлений о себе), эмпатия, развивающая эмоциональную устойчивость личности и понимание человеком чувств других (Баева, Баев, Кондакова, 2018).

На наш взгляд, личностные или психологические ресурсы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды целесообразно рассматривать не с позиций анализа отдельных приведенных выше составляющих, а аккумулировать их в такое системное образование, как готовность обучающихся к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, структура и содержание которого обусловлены их субъектной позицией.

Представим трехкомпонентную структуру готовности обучающихся к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, включающую иерархически связанные когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Первый из них определяется наличием у обучающихся совокупности системных представлений о сверстниках с ОВЗ и организации взаимодействия с ними на принципах равноправия, позитивизма, ненасильственного и конструктивного поведения. Сформированность данного компонента будет выступать основой для развития и упрочнения у обучающихся ценностных установок,

базирующихся на принятии инклюзии, способствовать принятию и гуманной оценке обусловленных нарушениями в развитии отличий сверстников с ОВЗ, создаст условия для построения позитивного и продуктивного общения между детьми, обогатит их познавательную и личностную сферы.

Второй компонент — эмоциональный. Он формируется на основе когнитивного, поскольку понимание причин и сложностей поведения детей с ОВЗ определяет возникновение эмоциональной связи с ними и их внутреннее принятие. Возникновение сопереживания и эмпатии к детям с нарушениями в развитии закладывает у обучающихся ресурс для самоконтроля и саморегуляции, умения сдерживать агрессию и переориентироваться на бесконфликтное поведение. Данный компонент представляет собой интегративное образование, в структуре которого основными выступают такие ресурсы личности обучающегося, как:

1) эмоциональная стабильность, то есть эмоциональная устойчивость ребенка в сложных и нетипичных ситуациях;

2) эмпатия, то есть умение переживать вместе с другим обучающимся различные эмоции, способность уловить их чувства и внутреннее состояние, откликнуться на них с использованием понятных и социально принятых этикетных форм взаимодействия (для младших школьников такое эмоционально адекватное, осознанное и развитое реагирование выступает основой для развития их духовно-нравственной сферы и выработки социально значимых поведенческих моделей);

3) коммуникативная компетентность, то есть комплекс социально-психологических характеристик, определяющих возможность осуществления полноценного продуктивного взаимодействия с окружающими в конкретной ситуации общения и обеспечение взаимопонимания с ними (нацеленность на контакт, владение способами его установления и поддержания, наличие сформированных для этого языковых и речевых средств, способность слышать и слушать собеседника, правильно интерпретировать содержание

его высказывания и адекватно доносить собственную мысль, эмоциональный контакт в процессе общения и т.д.).

Третий компонент — поведенческий. Он выступает сложным личностным новообразованием, выполняющим регулятивную функцию в системе оценивания готовности обучающихся к позитивному взаимодействию в условиях инклюзии. В его основе лежат практические умения и навыки адекватного и продуктивного взаимодействия (то есть безконфликтного, построенного на взаимопонимании и взаимоуважении, не допускающего причинение негативных последствий любому из участников).

К показателям поведенческого компонента мы относим:

- асертивность как сформированную у обучающегося способность к независимому поведению и обеспечению соблюдения своих прав без ущерба для личных границ других людей. В аспекте изучения психологической безопасности в школьной среде на этапе начального образования (Беляева, Беляева, Калашникова, 2020) асертивное поведение выступает объективным критерием оценивания состояния психологической безопасности личности ребенка;

- бесконфликтное, основанное на стремлении к конструктивному взаимодействию поведение, в том числе со стремлением и умением достигать компромисса;

- толерантность как поведенческий ориентир при построении взаимодействия с окружающими. Согласно исследованиям И.Б. Гриншпуна, психологическая составляющая понятия «толерантность» раскрывается в двух основных аспектах: как индивидуальное свойство личности, заключающееся в ее способности к самосохранению, и как умение неагрессивного (позитивного) взаимодействия, индикатор готовности к нему (Гришпун, 2002), что в аспекте изучения обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды является, на наш взгляд, итоговым результатом формирования готовности обучающихся к построению такого характера взаимодействия с окружающими.

Таким образом, анализ научных работ последнего десятилетия показывает, что в настоящее время акцент смещается с поиска внешних средовых ресурсов инклюзии, обуславливающих необходимость создания доступной (безбарьерной) среды (в первую очередь — архитектурной доступности школьных зданий и территорий), на личностные ресурсы психологической безопасности субъектов образовательных отношений, в качестве которых в большей мере рассмотрена готовность педагогов (в том числе психологическая) к реализации инклюзивных образовательных практик (Алехина, 2012; Кузьмина, 2013), в меньшей — готовность родителей обучающихся как с нормативным развитием, так и с ОВЗ (Адеева, 2016; Симаева, Хитрюк, 2015; Яговкина, 2009), и лишь в единичных работах выявляется потенциал личностных ресурсов обучающихся в обеспечении психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (Силаева, 2021).

Цель исследования: выявить и описать компоненты готовности обучающихся к позитивному взаимодействию, выступающие ресурсами психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Гипотеза: готовность обучающихся к позитивному взаимодействию может выступать внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 453 младших школьника (2–4 классы) общеобразовательных организаций Ставропольского края, реализующих инклюзивное образование. В том числе — 44 ребенка с ОВЗ (основание для формирования выборки — заключение ПМПК), обучающиеся по цензовым вариантам ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ: по АООП 2.1. — 9 человек, АООП 5.1. — 1 человек; АООП 6.1, 6.2. — 11 человек; АООП 7.1, 7.2. — 23 человека).

Для решения поставленных задач и верификации гипотезы применялся комплекс

взаимодополняющих методов исследования. В качестве теоретических методов выступили теоретический анализ и синтез, моделирование. Эмпирические методы представлены психодиагностическими методами: анкетирование, опрос, проективные методы, контент-анализ, наблюдение, методом экспертной оценки. Были выделены такие критерии оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, как отношение к ней и взаимоотношения с ее субъектами в разных общностях (педагог-обучающийся, обучающийся-обучающийся), удовлетворенность средой и взаимодействиями в ней, защищенность от насилия. Все три критерия изучались методикой «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, 2002; адаптация — Л.С. Решикова, 2019). С целью соблюдения требования надежности как показателя психометрических процедур на каждый критерий и показатель психологической безопасности к данному основному инструментарию нами были подобраны эквивалентные методики. Критерий «отношение в общности «педагог-обучающийся»» анализировался с использованием методики Т.А. Огневой «Отношение учащихся к классному руководителю». Отношения между сверстниками исследовались методикой «Секрет» (Репина, 1988). Удовлетворенность средой и взаимодействиями в ней оценивалась с помощью методики «Диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ» (Лукьянова, Калинина, 2004). Защищенность от насилия во взаимодействиях дополнительно изучалась проективной методикой «Неоконченные предложения» (Решикова, 2019) с последующим контент-анализом ответов детей.

Диагностика готовности обучающихся к позитивному взаимодействию проводилась с использованием: методики самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Батрак, 2010), позволяющей исследовать такие показатели, как ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия,

входящие в когнитивный и эмоциональный компоненты готовности; проективной методики «Как поступить?» (Слюсарева, 2024) и методики «Карта наблюдений для педагога» (Плаксына, 2016), направленных на изучение таких показателей поведенческого компонента готовности, как толерантное поведение в различных ситуациях, assertивность и стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Для оценки эмпирических данных применялись методы их математико-статистической обработки. Полученные результаты проходили статистический анализ и обработку с помощью компьютерных программ «Microsoft Excel XP» и статистического пакета (программы) IBM SPSS Statistics Version 26. С целью сокращения числа переменных и определения структуры взаимосвязей между ними был проведен факторный анализ.

Результаты

На первом этапе нашего исследования проводилась оценка критериев и показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках младших школьников и готовности обучающихся к позитивному взаимодействию в ней. Всего исследовалось 16 переменных, входящих в психологическую безопасность и готовность к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в условиях инклюзивного образования.

Анализ полученных при первичной обработке данных средних значений показал, что наиболее представленным в исследуемой выборке выступает высокий индекс психологической безопасности, при этом наиболее высокие показатели отмечаются в 3-х классах начальной школы (методика «Психологическая безопасность образовательной среды», адаптация Л.С. Решиковой). Так, общий индекс психологической безопасности младших школьников с нормативным развитием составил 2,9 балла, индекс детей с ОВЗ — 3, что в совокупности представлено общим индексом безопасности — 2,95.

Из показателей, которые входят в общий индекс психологической безопасности, наиболее высокие показатели мы отмечаем по

шкалам: «отношение» (2,5 балла из 3-х возможных) и «защищенность» (2,4 из 3). Показатель «удовлетворенность средой и взаимоотношениями в ней» представлен средним уровнем и составил 3,8 балла из 5.

Рассмотрим результаты, полученные при использовании эквивалентных методик, направленных на изучение критериев психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Отношение к классному руководителю (методика Т.В. Огневой) по всем параллелям представлено показателями среднего уровня (8,3 балла из 10), причем отмечается тенденция к снижению количественных показателей положительного отношения у обучающихся 4-х классов как с нормативным развитием, так и с ОВЗ.

Отношения в общностях «обучающийся-обучающийся» изучались с использованием методики «Секрет», которая направлена на изучение статусной позиции ученика, определяемой количеством выборов, где ученики, имеющие 5 выборов и больше, относятся к I позиции — «звезда», 2–4 выбора — II позиции (принятые), 1 выбор — III (не принятые) и 0 выборов — IV позиция (изолированные). Полученные данные позволили выявить следующие статусные позиции обучающихся с ОВЗ: наибольшее количество отрицательных выборов нами отмечено во 2-х классах — большая часть детей с ОВЗ получили статус «непринятых». В 3–4 классах отмечалось появление положительного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, однако общий уровень благополучия, вычисляемый на основании выборов и их соотношений, остается низким.

Помимо удовлетворенности взаимоотношениями нами изучалась удовлетворенность условиями предметной среды и организацией образовательного процесса. Полученные данные показывают, что наибольшая удовлетворенность отмечается у обучающихся 2-х классов с нормативным развитием и обучающихся с ОВЗ. В целом, общий показатель удовлетворенности соответствует среднему уровню (7,2 балла из 10).

Для изучения третьего критерия психологической безопасности — «защищенности» — была подобрана проективная методика «Неоконченные предложения», которая позволяет выявить субъективное чувство безопасности ребенка, отражающееся в его проекциях, связанных со школьной жизнью и взаимоотношениями со сверстниками и учителями (наличие страхов, тревожности и др.). Стимульным материалом выступил перечень вопросов по трем категориям: «Когда я отвечаю на уроке, то чувствую...»; «В школе я боюсь...»; «В школе я чувствую себя в безопасности, когда...». Обработка данных осуществлялась с использованием контент-анализа ответов обучающихся. Чем больше количество и общая сумма положительных ответов на поставленные вопросы, тем выше уровень психологической безопасности младшего школьника (шкала интервального оценивания 0–3).

Полученные количественные данные позволили отметить преобладание среднего уровня защищенности, которое проявляется в субъективном переживании своей безопасности (1,9). При этом наибольшее количество страхов отмечается у обучающихся и с нормативным развитием, и с ОВЗ во 2-х классах. В школе в безопасности большая часть учеников чувствует себя, когда находится среди друзей (80% ответов); в меньшей — среди учителей (18%) и в одиночестве (2%). При этом дети с ОВЗ большую защищенность испытывают, находясь среди взрослых.

У обучающихся 3-х классов также преобладающими являются страх перед учителем, плохими оценками, контрольными работами и т.д. — 42,4%; страх перед насилием со стороны одноклассников и других учеников отмечает 7,7%. При этом появляется значительная часть ответов, свидетельствующих о том, что дети не испытывают чувства страха в школе — 30,8%. Частотными по-прежнему являются ответы, подтверждающие их чувство безопасности в кругу сверстников.

Качественный анализ ответов обучающихся 4-х классов показал, что доминирующими остаются страхи по отношению к учителю, ответам у доски, публичным выступлениям

перед классом и др., что составляет 53,1%. При этом увеличивается доля школьников, которые не ощущают дискомфорта как в учебной, так и во внеучебной деятельности — 41,3%. Показательно, что только среди четвероклассников были выявлены ученики, агрессивно настроенные по отношению к другим детям и первыми вступающие в драку (1%).

Далее рассмотрим средние значения показателей готовности младших школьников к позитивному взаимодействию, отраженные в самооценке толерантного поведения (Батрак, 2010) и экспертных оценках педагогов (Плаксына, 2016).

Анализ позволяет отметить, что количественные показатели самооценки толерантного поведения соответствуют достаточному уровню и у обучающихся с нормативным развитием, и у обучающихся с ОВЗ, что в целом составляет 3,4 балла (по шкале оценки от 1 до 5). Оценка компонентов готовности позволяет отметить, что ценностные ориентации, отражающие когнитивный компонент готовности, представлены высоким уровнем (общий показатель — 4,0). Эмоциональный компонент готовности в большей мере отражен средними оценками: эмпатии (3,7) и коммуникативной компетентности (3,6). Показатель «эмоциональная устойчивость» также представлен значениями среднего уровня: 2,4. Следует отметить, что по мере взросления у детей с нормативным развитием эмоциональная устойчивость имеет тенденцию к снижению (от 2,6 к 1,9).

Поведенческий компонент представлен способностью младшего школьника уверенно отстаивать свои права, не ущемляя при этом прав других (ассертивность). Количественный анализ показывает, что обобщенный показатель (3,2) соответствует достаточному уровню. Наивысшие показатели асертивности отмечаются у обучающихся 3-х классов как с нормативным развитием, так и с ОВЗ, к 4-му классу эти показатели снижаются.

Полученные данные подтверждаются и оценками экспертов — учителей начальных классов. Анализ результатов их наблюдений позволяет сделать вывод о среднем уровне готовности обучающихся к позитивному взаи-

модействию (2,6), характеризующимся редким желанием вступать в коммуникацию с детьми с ОВЗ, низкой активностью во взаимодействии, наличием конфликтов. При этом отдельные обучающиеся демонстрировали инициативу в случаях необходимости оказания помощи детям с ОВЗ: проявляли доброжелательность, эмпатию, при несправедливом отношении вставали на их защиту, способны были признать неправоту своих действий. При этом у детей с ОВЗ готовность к позитивному взаимодействию была несколько выше (2,8). Обобщенный показатель составил 2,7 балла из 4.

Заключительная методика «Как поступить?» направлена на исследование поведенческого компонента готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию младших школьников, результатом формирования которого является толерантное поведение.

Данный компонент сформирован у обучающихся также на среднем уровне при наличии более высоких показателей у детей с ОВЗ (3,2 и 3,3 из 4-х возможных соответственно).

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о наличии у младших школьников положительного отношения к инклюзивной образовательной среде, чувства достаточной защищенности в ней. Но при этом отмечается недостаточная удовлетворенность некоторыми характеристиками взаимодействия в ней, предметной средой и организацией образовательного процесса, что отражено в показателях среднего уровня.

Отдельного внимания заслуживают исследования социометрического статуса младших школьников к ОВЗ в условиях инклюзии, которые показали, что большинство из них относятся к статусам «непринятые» и «изолированные», что, безусловно, составляет риск психологической безопасности младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

На втором этапе исследования с целью выявления структуры психологической безопасности инклюзивной образовательной среды был проведен факторный анализ: на первом этапе выделение факторов осуществлялось методом главных компонент, на втором — для интерпретации факторных нагрузок использо-

валось варимакс-вращение с нормализацией Кайзера, что позволило максимизировать дисперсию нагрузок по переменным.

Объясненная совокупная дисперсия выявленных компонентов факторной структу-

ры психологической безопасности обучающихся представлена в таблице.

Таким образом, психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды определяется пятью факторами: без-

Таблица / Table

Повернутая матрица компонент факторной нагрузки психологической безопасности в оценках обучающихся (n = 453)
Rotated matrix of factor loading components of psychological safety in student assessments (n = 453)

Варианты / Options	Факторы / Factors				
	Безопасность среды / Environmental safety	Поведенческие ресурсы / Behavioral resources	Когнитивные ресурсы / Cognitive resources	Эмоциональные ресурсы / Emotional resources	Безопасное поведение / Safety behavior
Общий индекс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды / General index of psychological safety of an inclusive educational environment	0,916	0,162	0,133	0,151	0,102
Отношение к инклюзивной образовательной среде / Attitude towards an inclusive educational environment	0,832	0,19	0,149	0,176	0,077
Удовлетворенность взаимодействиями в среде / Satisfaction with interactions in the environment	0,818	0,016	–0,001	0,211	0,026
Отношение к учителю / Attitude towards the teacher	0,78	0,233	0,207	–0,076	–0,098
Защищенность от насилия / Security from violence	0,538	0,231	0,253	–0,21	0,253
Удовлетворенность предметной средой / Satisfaction with the subject environment	0,522	–0,342	–0,188	0,19	–0,28
Ассертивность / Assertiveness	0,133	0,916	0,036	0,209	–0,05
Эмпатия / Empathy	0,16	0,892	0,101	0,122	–0,17
Общий индекс толерантности / Overall tolerance index	0,186	0,673	0,497	0,465	–0,115
Субъективное чувство безопасности / Subjective sense of security	0,326	0,456	0,037	–0,323	0,21
Ценностные ориентации / Value orientations	0,136	0,052	0,805	–0,122	–0,067
Коммуникативная компетентность / Communicative competence	0,12	0,103	0,713	0,371	–0,022
Эмоциональная устойчивость / Emotional resilience	0,072	0,191	0,132	0,745	–0,097
Экспертная оценка готовности обучающихся / Expert assessment of students' readiness	0,202	0,055	0,011	0,571	0,248
Социометрический статус / Sociometric status	0,002	–0,278	–0,194	0	0,735
Толерантное поведение / Tolerant behavior	0,14	0,164	0,467	0,245	0,526

Примечание. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 7 итераций.

Note. Factor extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Rotation converged in 7 iterations.

опасностью среды; совокупностью ресурсов: поведенческих, когнитивных, эмоциональных, что находит свое отражение в безопасном поведении школьников; реализацией стратегий позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Обсуждение результатов

Данные, полученные по результатам проведенного факторного анализа, позволили нам выделить взаимосвязанную структуру показателей, формирующих психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды и включающую пять факторов.

Первый фактор, названный нами «Безопасность среды» (22,8% дисперсии), объединяет шесть вариант (переменных). Эти переменные характеризуют взаимосвязи между критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: отношение (к инклюзивной образовательной среде) и качество отношений в общности «педагог-обучающийся»; удовлетворенности (как отдельными характеристиками взаимодействия, отражающими социально-психологический компонент инклюзивной образовательной среды, так и жизнедеятельностью в образовательном учреждении, которая включает оценку пространственно-предметного и психодиактического компонентов) и защищенности от насилия, выраженной как в индексе безопасности, так и в субъективном чувстве безопасности в школьной среде, которую мы наблюдаем в проекциях обучающихся.

Второй фактор — 17,1% дисперсии — аккумулировал в себе четыре варианты, определенные нами как «поведенческие ресурсы». Данный фактор указывает на влияние личностных особенностей участников образовательных отношений на качество межличностного взаимодействия и общения и объединяет асертивность, эмпатию, толерантность и субъективное переживание безопасности, что свидетельствует о том, что наибольшую роль играет субъективное восприятие ребенком безопасности образовательной среды (эмоциональный климат и

доступность поддерживающей среды), которое тем самым укрепляет ощущение защищенности в образовательной среде.

Анализ взаимосвязей у обучающихся 2–4 классов показывает, что если во 2-м и 3-м классах субъективное чувство безопасности в большей мере определяется такими коррелятами, как «общий индекс безопасности», «отношение к образовательной среде», «удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в ней», «защищенность от насилия», то в 4-м классе мы видим, что состояние защищенности, которое проявляется в отсутствии чувства страха и выраженной тревожности, преобладании радостных чувств, связанных с нахождением ребенка в школе, обусловлено уже имеющимися у младших школьников психологическими ресурсами: коммуникативной компетентностью, асертивностью, ценностными ориентациями, толерантным поведением, что является показателем готовности младших школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Когнитивные ресурсы — 11,7% дисперсии — представляют собой третий фактор, который характеризует уровень освоения ребенком норм построения диалога, правил совместной деятельности и способов выхода из затруднительных ситуаций и объединяет ценностные ориентации и коммуникативную компетентность, что облегчает включение детей с ОВЗ в инклюзивный класс и способствует выработке позитивных установок у сверстников.

Четвертый фактор — 10,3% дисперсии — связывает эмоциональные ресурсы, входящие в эмоциональный компонент готовности к позитивному взаимодействию. Данный фактор представлен эмоциональной устойчивостью и экспертной оценкой готовности ребенка к продуктивному общению и подтверждает, что сохранение аффективного равновесия выступает необходимым условием для поддержания устойчивых доброжелательных связей в инклюзивной образовательной среде.

Безопасное (толерантное) поведение — 7,2% дисперсии — выступает пятым, за-

ключительным фактором. Данный фактор демонстрирует, что дети с высоким уровнем принятия сверстниками чаще транслируют позитивные образцы поведения, которые распространяются остальными членами группы, тем самым связывая социометрический статус ученика с реальными проявлениями толерантности в классе. Полученные данные необходимо использовать при построении программ, направленных на формирование позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде: опора на толерантные проявления сверстника, который является лидером в коллективе, является основой выстраивания стратегий позитивного взаимодействия у других учеников.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и полученные на его основе эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что готовность обучающихся к позитивному взаимодействию выступает внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Сформированность у обучающихся личностных ресурсов, представленных тремя компонентами готовности (когнитивным, эмоциональным, поведенческим), способствует выстраиванию позитивного взаимодействия и таким образом положительно влияет на субъективное чувство безопасности обучающихся, их удовлетворенность образовательной средой и взаимодействиями в ней, формирует референтную значимость среды.

Заключение

Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде выступает сложным системным образованием, складывающимся из личностных ресурсов участников инклюзивных образовательных отношений, которые служат основой для построения позитивных взаимодействий между последними и обеспечивают их психологическую безопасность. В структуре готовности к позитивному взаимодействию нами выделено три компонента: когнитивный (знания о ненасильственном взаимодействии и ценностные

ориентации), эмоциональный (эмпатия, эмоциональная устойчивость, принятие) и поведенческий (ассертивность, толерантность, избегание конфликтов).

Факторный анализ позволил построить объясняющую 69,2% дисперсии модель, в которой переменные «безопасность среды», «поведенческие ресурсы», «когнитивные ресурсы», «эмоциональные ресурсы» и «толерантное поведение» интегрируют показатели готовности обучающихся к позитивному взаимодействию и психологической безопасности, что дает возможность рассматривать последнюю как совокупность взаимодействующих внутренних и внешних ресурсов: индивидуально-психологических и характеризующих образовательную среду.

Кроме того, важно отметить возрастную специфику взаимосвязи личностных ресурсов и психологической безопасности. Так, у обучающихся 2–3 классов субъективное чувство безопасности связано с характеристиками образовательной среды, отношением к ней, удовлетворенностью взаимодействиями и защищенностью от насилия, тогда как к 4-му классу возрастает значение собственных психологических ресурсов ребенка. Полученный результат позволяет предположить, что по мере взросления младших школьников происходит постепенное усиление собственной роли ребенка в обеспечении психологической безопасности.

Следовательно, личностные ресурсы, входящие в системное образование «готовность обучающихся к позитивному взаимодействию», целесообразно рассматривать как взаимосвязанные с психологической безопасностью индивидуально-психологические характеристики, значение которых может проявляться в процессе межличностного взаимодействия и восприятия обучающимися образовательной среды.

Полученные результаты определяют перспективы дальнейших исследований, которые заключаются в изучении психологической безопасности инклюзивной образовательной среды на разных ступенях образовательной вертикали (дошкольное, общее,

среднее профессиональное, высшее). Особо внимания заслуживает изучение психологической безопасности в разных моделях образования детей (совместное обучение в одном классе, модель автономного класса, ресурсного класса и др.).

Ограничения. Возможность экстраполяции полученных результатов на другие

образовательные организации, в которых ресурсный потенциал обучающихся может отличаться от выборки, принявшей участие в данном исследовании.

Limitations. The possibility of extrapolating the results obtained to other educational organizations, where the resource potential of students may differ from the sample that participated in this study.

Список источников / References

1. Аверина, А.Ж., Александрова, Л.А., Васильев, И.А. (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (Д.А., Леонтьев ред.). Москва: Смысл. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20112013> (дата обращения: 03.06.2026).
2. Аверина, А.Ж., Александрова, Л.А., Васильев, И.А. (2011). *Personal potential: Structure and diagnostics* (D.A. Leontiev, ed.). Moscow: Smysl. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20112013> (viewed: 03.06.2026).
3. Адеева, Т.Н. (2016). Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. *Сибирский педагогический журнал*, (4), 112–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26687302> (дата обращения: 08.06.2026).
4. Адеева, Т.Н. (2016). The problem of psychological readiness of parents of various categories of children for inclusive education. *Siberian Pedagogical Journal*, (4), 112–118. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26687302> (viewed: 08.06.2026).
5. Алехина, С.В. (2024). Инклюзивная образовательная среда как предмет исследования. *Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал*, (5), 41–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74922357> (дата обращения: 18.06.2026).
6. Алехина, С.В. (2024). Inclusive educational environment as a subject of research. *Social Pedagogy in Russia*, (5), 41–60. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74922357> (viewed: 18.06.2026).
7. Алехина, С.В. (2012). Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология*, 4(22), 117–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306> (дата обращения: 18.06.2026).
8. Алехина, С.В. (2012). Inclusive education and psychological readiness of a teacher. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4(22), 117–127. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306> (viewed: 18.06.2026).
9. Баева, И.А. (2002). *Психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург: Союз. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21292501> (дата обращения: 23.06.2026).
10. Баева, И.А. (2002). *Psychological safety in education*. St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21292501> (viewed: 23.06.2026).
11. Баева, И.А., Баев, Н.Н., Кондакова, И.В. (2018). Личностные ресурсы сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды как условие устойчивого психического развития. В: *Экопсихологические исследования: сборник научных статей* (с. 70–76). Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36992519> (дата обращения: 28.06.2026).
12. Баева, И.А., Баев, Н.Н., Кондакова, И.В. (2018). Personal resources of human resistance to negative influences of the social environment as a condition for sustainable mental development. In: *Ecopsychological research: Collection of scientific articles* (pp. 70–76). Perm: Perm State National Research University. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36992519> (viewed: 28.06.2026).
13. Баева, И.А., Кондакова, И.В. (2019). Теоретические основания модели психологической безопасности подростка в образовательной среде. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, (2), 91–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44055150> (дата обращения: 13.06.2026).

- Baeva, I.A., Kondakova, I.V. (2019). Theoretical foundations of the model of psychological safety of adolescents in the educational environment. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, (2), 91–98. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44055150> (viewed: 13.06.2026).
8. Батрак, Я.А. (2010). *Развитие толерантности младших школьников*. Братск: Гимнц. Batrak, Y.A. (2010). *Development of tolerance in primary school children*. Bratsk: Gimnts. (In Russ.).
9. Бедрина, В.В., Личутин, А.В. (2010). Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия. *Преподаватель XXI век*, (2–1), 157–169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15322670> (дата обращения: 13.06.2026). Bedrina, V.V., Lichutin, A.V. (2010). Psychological safety of the educational environment: Formation of the concept. *Teacher of the 21st Century*, (2–1), 157–169. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15322670> (viewed: 13.06.2026).
10. Беляева, Т.Б., Беляева, П.И., Калашникова, М.Б. (2020). Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы. *Педагогика*, 84(11), 63–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44402199> (дата обращения: 19.06.2026). Belyaeva, T.B., Belyaeva, P.I., Kalashnikova, M.B. (2020). Ensuring psychological safety of an inclusive educational environment in primary school. *Pedagogy*, 84(11), 63–72. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44402199> (viewed: 19.06.2026).
11. Гриншпун, И.Б. (2002). Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении). В: *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей* (с. 31–41). М.: МПСИ. Grinshpun, I.B. (2002). The concept and content characteristics of tolerance (on the question of tolerance as a mental phenomenon). In: *Tolerant consciousness and the formation of tolerant relations (theory and practice): Collection of scientific and methodological articles* (pp. 31–41). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
12. Жигунова, Г.В., Кузнецов, Ю.В., Салмина, И.Ю., Кузнецов, А.Н. (2008). *Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями*. Мурманск: МГТУ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20102192> (дата обращения: 11.06.2026). Zhigunova, G.V., Kuznetsov, Y.V., Salmina, I.Y., Kuznetsov, A.N. (2008). *Study of tolerance of various population groups towards children with disabilities*. Murmansk: Murmansk State Technical University. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20102192> (viewed: 11.06.2026).
13. Кобрин, Л.М. (2012). Отечественная система специального образования — фундамент инклюзивного обучения и воспитания. *Дефектология*, (3), 14–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18849278> (дата обращения: 08.06.2026). Kobrina, L.M. (2012). The domestic system of special education — the foundation of inclusive education and upbringing. *Defectology*, (3), 14–18. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18849278> (viewed: 08.06.2026).
14. Кузьмина, О.С. (2013). Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Омского университета*, 2(68), 191–194. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21004206> (дата обращения: 01.06.2026). Kuzmina, O.S. (2013). Current issues of training teachers to work in inclusive education settings. *Bulletin of Omsk University*, 2(68), 191–194. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21004206> (viewed: 01.06.2026).
15. Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В. (2004). *Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика*. Москва: Творческий Центр Сфера. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19911648> (дата обращения: 03.06.2026). Lukyanova, M.I., Kalinina, N.V. (2004). *Psychological and pedagogical indicators of school activities: Criteria and diagnostics*. Moscow: Sfera. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19911648> (viewed: 08.06.2026).
16. Маралов, В.Г., Ситаров, В.А. (2016). *Педагогика и психология ненасилия в образовании*. Москва: Юрайт. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vtuwcp> (дата обращения: 03.06.2026). Maralov, V.G., Sitarov, V.A. (2016). *Pedagogy and psychology of non-violence in education*. Moscow: Urait. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vtuwcp> (viewed: 03.06.2026).
17. Назарова, Н.М. (2012). Инклюзивное и специальное образование: препятствия и риски развития. В: *Сборник докладов 4-го Международного теоретико-методологического семинара* (с. 56–59). Москва: ЛОГОМАГ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20102192> (дата обращения: 11.06.2026).

- ru/item.asp?id=26051806 (дата обращения: 03.06.2026).
- Nazarova, N.M. (2012). Inclusive and special education: Obstacles and risks of development. In: *Collection of reports of the 4th International Theoretical and Methodological Seminar* (pp. 56–59). Moscow: Limited Liability Company Logomag. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26051806> (viewed: 03.06.2026).
18. Плаксина, Н.А. (2016). *Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями: Диссертация на соискание уч. степени кандидата педагогических наук*. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Волгоград.
Plaksina, N.A. (2016). *Education of tolerance of primary school children towards children with special educational needs: Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences*. Volgograd State Socio-Pedagogical University. Volgograd. (In Russ.).
19. Репина, Т.А. (1988). *Социально-психологическая характеристика группы детского сада*. М.: Педагогика.
Repina, T.A. (1988). *Socio-psychological characteristics of a kindergarten group*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
20. Решикова, Л.С. (2019). Представления о психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методики их оценки: Дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. И.А. Герцена. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=eupolo> (дата обращения: 11.06.2026).
Reshchikova, L.S. (2019). Perceptions of psychological safety of the educational environment of primary school children and methods for their assessment: Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Saint-Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=eupolo> (viewed: 11.06.2026).
21. Силаева, О.А. (2021). Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде. *Вестник Мининского университета*, Том 9, 4(37). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47160355> (дата обращения: 18.06.2026).
Silaeva, O.A. (2021). Model of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment. *Bulletin of Minin University*, Vol. 9, 4(37). (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47160355> (viewed: 18.06.2026).
22. Симаева, И.Н., Хитрюк, В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, (11), 54–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25285444> (дата обращения: 18.06.2026).
Simaeva, I.N., Khitryuk, V.V. (2015). Problems of readiness for inclusive education of parents of students. *Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University*, (11), 54–62. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25285444> (viewed: 18.06.2026).
23. Слюсарева, Е.С., Плугина, М.И. (2021). Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход. *Человек и образование*, 4(69), 81–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47993398> (дата обращения: 23.06.2026).
Slyusareva, E.S., Plugina, M.I. (2021). Psychological safety of an inclusive educational environment: A risk-resource approach. *Man and Education*, 4(69), 81–89. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47993398> (viewed: 23.06.2026).
24. Слюсарева, Е.С. (2024). *Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: от теории к практике*. Ставрополь: ИП Тимченко О.Г. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83097731> (дата обращения: 24.06.2026).
Slyusareva, E.S. (2024). *Psychological safety of an inclusive educational environment: From theory to practice*. Stavropol: Timchenko O.G. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83097731> (viewed: 24.06.2026).
25. Суворов, А.В. (2011). Инклюзивное образование и личностная инклюзия. *Психологическая наука и образование*, Том 16, (3), 27–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17046472> (дата обращения: 18.06.2026).
Suvorov, A.V. (2011). Inclusive education and personal inclusion. *Psychological science and education*, Vol. 16, (3), 27–31. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17046472> (viewed: 18.06.2026).
26. Татарко, А.Н. (2014). Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе: структура и динамика. *Общественные науки и современность*, (1), 50–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21376104> (дата обращения: 04.06.2026).
Tatarko, A.N. (2014). Socio-psychological capital of personality in a multicultural society: Structure

- and dynamics. *Social Sciences and Contemporary World*, (1), 50–64. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21376104> (viewed: 24.06.2026).
27. Шахова, Л.И. (2015). Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (174), 159–169. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tnbnnz> (дата обращения: 30.05.2026).
- Shakhova, L.I. (2015). Support of psychological safety of primary school children and cadet class students: A risk-resource approach. *Izvestia of the Herzen State Pedagogical University of Russia*, (174), 159–169. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tnbnnz> (viewed: 30.05.2026).
28. Яговкина, Л.С. (2009). Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*, (3), 410–419. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15141536> (дата обращения: 06.06.2026).
- Yagovkina, L.S. (2009). Study of the formation of parents' readiness to assist in the education of children with disabilities. *Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*, (3), 410–419. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15141536> (viewed: 06.06.2026).

Информация об авторах

Елена Сергеевна Слюсарева, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной психологии и психофизиологии, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-3439>, e-mail: slusareva2005@yandex.ru

Алена Александровна Санькова, кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8020-4550>, e-mail: snarks@yandex.ru

Дмитрий Васильевич Борозенец, аспирант, ассистент кафедры коррекционной психологии и психофизиологии, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3347-9678>, e-mail: dmitriy.borozenets@gmail.com

Information about the authors

Elena S. Slusareva, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor at the Department of Correctional Psychology and Psychophysiology, Faculty of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-3439>, e-mail: slusareva2005@yandex.ru

Alena A. Sankova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Department of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8020-4550>, e-mail: snarks@yandex.ru

Dmitriy V. Borozenets, Postgraduate Student, Assistant at the Department of Correctional Psychology and Psychophysiology, Faculty of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3347-9678>, e-mail: dmitriy.borozenets@gmail.com

Вклад авторов

Слюсарева Е.С. — идея исследования, написание рукописи, проведение исследования, обработка результатов, описание результатов исследования.

Санькова А.А. — написание рукописи, описание результатов исследования.

Борозенец Д.В. — написание рукописи, применение статистических методов для анализа данных; описание результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Slusareva E.S. — research conception, manuscript writing, conducting the research, data processing, description of research results.

Sankova A.A. — manuscript writing, description of research results.

Borozenets D.V. — manuscript writing, application of statistical methods for data analysis; description of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено родителями всех респондентов, участвующих в обследовании.

Ethics statement

Written informed consent to participate in this study was provided by the parents of all respondents involved in the examination.

Поступила в редакцию 30.06.2026

Received 2026.06.30

Поступила после рецензирования 19.08.2026

Revised 2026.08.19

Принята к публикации 11.09.2026

Accepted 2026.09.11

Опубликована 25.10.2026

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности у школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии

Н.В. Бабкина ✉

Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

✉ babkina@ikp.email

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема исследования связана с современной практикой обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР), включение которых в общеобразовательный процесс без создания специальных условий не обеспечивает планируемых личностных и образовательных результатов. Ключевым фактором успешности обучения и социализации школьников данной нозологической категории является сформированность осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения. Актуальность и выбор темы исследования обусловлены необходимостью научно обоснованного психолого-педагогического сопровождения, способствующего формированию регуляторной сферы обучающихся с ЗПР. **Цель.** Подтвердить эффективность использования базирующейся на результатах научных исследований комплексной программы формирования регуляторной сферы как одного из ключевых направлений психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии. **Гипотеза.** Целенаправленное формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности у школьников с ЗПР способствует значимому повышению уровня произвольности психических процессов, развитию учебной самостоятельности, снижению трудностей в обучении и улучшению социального поведения. **Методы и материалы.** Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательных школ, реализующих инклюзивную практику, из 9 регионов Российской Федерации ($N = 907$, 69,7% мальчиков; $M_{\text{возраст}} = 8,44$, $SD = 0,57$). Оценка эффективности предложенной программы осуществлялась на основе сравнительного анализа результатов первичной и итоговой диагностики, наблюдений за поведением детей в урочной и внеурочной деятельности, а также экспертной оценки со стороны педагогов. **Результаты.** Представлены обобщенные результаты разработки и широкого внедрения в практику инклюзивного образования комплексной программы коррекционно-развивающей работы по формированию у школьников с ЗПР осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения. После реализации годовой программы выявлено статистически значимое изменение распределения учащихся по уровням сформированности саморегуляции (по критерию МакНимара–Буюккера

$Q = 236$, $df = 3$, $p < 0,001$). По большинству показателей педагогических оценок также выявлена статистически значимая положительная динамика; величины рангово-бисериального эффекта указывают на эффекты от умеренных до крупных ($Rrb = 0,412–0,650$). **Выводы.** Разработанная комплексная программа является эффективным средством коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ЗПР в условиях инклюзии. Результаты исследования подтверждают, что целенаправленное, системное и поэтапное формирование регуляторных умений создает основу для успешного овладения учебной деятельностью, повышает адаптационные возможности детей и способствует реализации потенциала инклюзивного образования. Полученные данные позволяют рекомендовать программу к широкому внедрению в практику психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, особые образовательные потребности, осознанная саморегуляция, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, программа формирования регуляторной сферы

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00035-26-04 «Научное проектирование единой системы комплексного психолого-педагогического сопровождения образования детей с задержкой психического развития и сходными состояниями».

Для цитирования: Бабкина, Н.В. (2026). Формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности у школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 148–161. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310511>

Developing conscious self-regulation of cognitive activity in schoolchildren with developmental delay in inclusive education

N.V. Babkina ✉

Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation

✉ babkina@ikp.email

Abstract

Context and relevance. The research problem is connected with the current practice of educating children with developmental delay (DD), whose inclusion in the general educational process without creating special conditions does not ensure the achievement of planned personal and educational outcomes. The key factor in the success of learning and socialization of schoolchildren of this nosological category is the development of conscious self-regulation of cognitive activity and behavior. The relevance and choice of the research topic are обусловлены by the need for scientifically grounded psychological and pedagogical support that promotes the formation of the regulatory sphere of students with DD. **Objective.** To confirm the effectiveness of using an evidence-based comprehensive program for the formation of the regulatory sphere as

one of the key areas of psychological and pedagogical support for students with DD in inclusive education. **Hypothesis.** The purposeful formation of conscious self-regulation of cognitive activity in schoolchildren with DD contributes to a significant increase in the level of voluntary control of mental processes, the development of educational autonomy, a reduction in learning difficulties, and an improvement in social behavior. **Methods and materials.** The empirical study was conducted on the basis of secondary schools implementing inclusive practices in 9 regions of the Russian Federation ($N = 907$, 69,7% boys; $Mage = 8,44$, $SD = 0,57$). The effectiveness of the proposed program was assessed through a comparative analysis of the results of initial and final diagnostics, observations of children's behavior during classroom and extracurricular activities, as well as expert assessments from teachers. **Results.** The paper presents generalized results of the development and wide-scale implementation into inclusive education practice of a comprehensive correctional and developmental program for the formation of conscious self-regulation of cognitive activity and behavior in schoolchildren with developmental delay. After the implementation of the one-year program, a statistically significant change was revealed in the distribution of students by levels of self-regulation formation (McNemar–Bowker test, $Q = 236$, $df = 3$, $p < 0,001$). For most indicators of pedagogical assessments, a statistically significant positive dynamics was also revealed; the rank-biserial effect sizes indicate effects ranging from moderate to large ($Rrb = 0,412–0,650$). **Conclusions.** The developed comprehensive program is an effective means for correctional and developmental work with students with DD in inclusive settings. The results of the study confirm that purposeful, systematic, and gradual formation of regulatory skills creates a foundation for successful mastery of educational activities, enhances children's adaptive capabilities, and contributes to realizing the potential of inclusive education. The obtained data allow us to recommend the program for widespread implementation into the practice of psychological and pedagogical support for students with special educational needs.

Keywords: children with developmental delay, special educational needs, conscious self-regulation, inclusive education, psychological and pedagogical support, regulatory sphere formation program

Funding. The investigation was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00035-26-04, "Scientific design of a unified system of comprehensive psychological and pedagogical support for the education of children with developmental delay and similar conditions".

For citation: Babkina, N.V. (2026). Developing conscious self-regulation of cognitive activity in schoolchildren with developmental delay in inclusive education. *Psychological Science and Education*, 31(5), 148–161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310511>

Введение

В современной системе образования проблема эффективной инклюзии детей с задержкой психического развития (ЗПР) — самой многочисленной категории школьников с ограниченными возможностями здоровья — приобретает особую значимость.

Практика инклюзивного образования показывает, что простое включение таких школьников в общеобразовательный процесс без создания специальных условий не обеспечивает достижения планируемых личностных и образовательных результатов, приводит к риску формирования отклоняющегося

поведения и деструктивных социальных установок (Бабкина, Вильшанская, Пономарева, 2023; Инденбаум, 2013; Семенова, Труфанова, Тенихина, 2025). В этой связи приобретает особую важность учет факторов, определяющих успешность обучения и социализации детей с ЗПР.

Одним из главных среди таких факторов является сформированность осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения. С позиций ресурсного подхода осознанная саморегуляция рассматривается как метаресурс, включающий универсальные и специальные компетенции человека, позволяющие ему осознанно выдвигать цели и управлять их достижением (Моросанова, 2021). Эмпирические исследования в области общей психологии и психологии развития убедительно показали, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором академической успешности, выступая медиатором, опосредствующим взаимосвязи когнитивных и личностных особенностей с учебными достижениями учащихся (Моросанова, Фомина, Филиппова, 2025; Моросанова и др., 2026).

Феномен саморегуляции деятельности и поведения в структуре ЗПР традиционно рассматривается как один из ключевых системообразующих дефицитов, влияющих как на когнитивное, так и на личностное развитие детей данной категории. Как свидетельствуют клинико-физиологические и психолого-педагогические исследования, патогенетическую основу трудностей саморегуляции при ЗПР составляет сочетание резидуально-органической недостаточности центральной нервной системы, функциональной незрелости корковых и стволовых регуляторных структур (в частности, лобных отделов и таламокортикальных связей) с неблагоприятными социальными факторами, такими как ранняя депривация и психотравматизация (Алехин, Протопопова, 2025; Емелина, 2018; Инденбаум, Гостар, 2019; Коробейников, Бабкина, 2021; Кузма, 2026).

Экспериментальное изучение осознанной саморегуляции познавательной деятель-

ности у младших школьников с ЗПР, проведенное нами ранее, выявило достоверное качественное отличие уровня ее сформированности у детей данной нозологической категории и их нормально развивающихся сверстников (Бабкина, 2016). По результатам исследования были описаны четыре уровня сформированности регуляторных умений детей с ЗПР, различающиеся количественными и качественными характеристиками, а также обоснованы необходимость и возможность целенаправленной психолого-педагогической коррекции в данной сфере. На основе полученных научных данных была разработана программа формирования осознанной саморегуляции, дифференцированная с учетом уровня сформированности регуляторной сферы ребенка (Бабкина, 2016), и осуществлено ее практическое внедрение в условиях специальных (коррекционных) школ.

В условиях инклюзивного образования, при котором школьники с ЗПР интегрированы в общеобразовательную среду, проблема формирования осознанной саморегуляции познавательной деятельности приобретает особую значимость. Успешная реализация концепции инклюзии требует не только организации безбарьерной среды, но и преодоления дефицита систематических психолого-педагогических знаний и технологий, необходимых для эффективного обучения детей с особыми образовательными потребностями (Рубцов, Алехина, 2024; Самсонова и др., 2025; Быстрова и др., 2025). Включение ребенка с ЗПР в общий образовательный процесс без создания специальных условий для развития его регуляторных функций не может обеспечить полноценной реализации принципов инклюзии; более того, как показано в ряде исследований (Бабкина, 2016; Герасименко, Лозгачева, Терина, 2025; Черенева, Сохадзе, Стоянова, 2021), недостаточная сформированность саморегуляции является ключевым фактором, порождающим стойкие трудности в учебно-познавательной деятельности и школьную дезадаптацию, вследствие чего именно регуляторная сфера должна стать основной

«мишенью» коррекционной работы в инклюзивной практике.

Целью эмпирического исследования, представленного в данной статье, является подтверждение эффективности использования базирующейся на результатах научных исследований комплексной программы формирования регуляторной сферы как одного из ключевых направлений психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии.

Материалы и методы

Методологической основой исследования послужили положения культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского и деятельностного подхода, в которых психическое развитие ребенка рассматривается как процесс присвоения социально-культурного опыта в процессе деятельности, в общении и развивающем взаимодействии со взрослым и в детском сообществе. Использовались научно-методические подходы к определению варианта развития и особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум), методология психологического сопровождения детей с ЗПР в рамках образовательного процесса (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников); концепция осознанной саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова).

Исследование носило эмпирический, квазиэкспериментальный характер с использованием схемы «до-после» (pre-post) без контрольной группы и было ориентировано на масштабное внедрение уже апробированной программы (Бабкина, 2016) в реальную инклюзивную практику. Работа проводилась в 9 регионах Российской Федерации, что обеспечило репрезентативность выборки и учет региональных особенностей организации инклюзивного образования. Создание параллельной контрольной группы при столь большой выборке было невозможным как с организационной точки зрения, так и с этических позиций, поскольку предполагало бы осознанный отказ в помощи части детей в школах, участвовавших в исследовании.

Кроме того, в ряде ранее проведенных исследований было показано, что сами по себе средства учебной деятельности без создания специальных условий не обеспечивают актуализации потенциальных возможностей детей с ЗПР (Бабкина, 2016; 2017; Инденбаум, Гостар, 2019). Таким образом, вклад эффекта естественного развития на протяжении одного года не оказывает существенного влияния на развитие регуляторных функций у таких школьников.

Основной акцент был сделан на оценке динамики формирования осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения у школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования и сопутствующих эффектах (повышении учебной самостоятельности, уменьшении трудностей в обучении, социально-адаптивном поведении).

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие дети с ЗПР младшего школьного возраста, обучающиеся в 37 общеобразовательных школах, реализующих инклюзивную практику ($N = 907$, 69,7% мальчиков; $M_{\text{возраст}} = 8,44$, $SD = 0,57$). Распределение обучающихся по классам: 1 класс — 273 чел. (30,10%); 2 класс — 454 чел. (50,06%); 3 класс — 136 чел. (14,99%); 4 класс — 44 чел. (4,85%). Наибольшее количество обучающихся с ЗПР, включенных в исследование, приходится на 1-й и 2-й классы, что обусловлено особой значимостью формирования регуляторной сферы на начальном этапе школьного обучения.

Критерии включения обучающихся в исследование: наличие заключения психолого-медико-педагогической комиссии о ЗПР, начальный этап обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе в условиях инклюзии, информированное согласие родителей (законных представителей).

Процедура исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

1. Констатирующий этап — первичная диагностика уровня сформированности осознанной саморегуляции у школьников с ЗПР, сбор экспертных оценок и наблюдений. Исследование включало оценку ком-

понентов саморегуляции: целеполагания, планирования, программирования, контроля и оценки результатов. Использовались методики: «Теплинг-тест», тест Пьерона-Рузера, «Графический узор», адаптированные и модифицированные в части организационных условий проведения обследования детей с ЗПР и фиксации мер помощи для определения «зон ближайшего развития» регуляторных функций (Бабкина, 2016). Оценка когнитивного развития осуществлялась по традиционным методикам, при этом в протоколе обследования фиксировались «над-тестовые показатели», характеризующие организацию и продуктивность мыслительной деятельности ребенка (саморегуляцию, целенаправленность деятельности, умственную работоспособность). Анкетирование педагогов проводилось с использованием специально разработанного опросника (Бабкина, Вильшанская, Пономарева, 2023).

2. Формирующий этап — реализация комплексной программы коррекционно-развивающей работы по формированию регуляторной сферы. Программа реализовывалась педагогами-психологами в рамках психолого-педагогического сопровождения в течение одного учебного года при обязательном взаимодействии с учителями и родителями в рамках модели коллективного субъекта сопровождения. В основу рабочей программы коррекционных занятий была положена Программа формирования саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР (Бабкина, 2016), основанная на дифференцированном подходе к определению особых образовательных потребностей и психолого-педагогических условий образования таких школьников. В соответствии с уровнями сформированности саморегуляции в ней определены конкретная область психолого-педагогического воздействия, а также направления и содержание групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий. При определении конкретного содержания занятий с ребенком ориентировались не на год его обучения, а на уровень произвольной саморегуляции.

Обучение ребенка с ЗПР в условиях инклюзии предполагает включение в коррекционно-развивающую работу всех участников образовательного процесса. В этой связи, помимо занятий педагога-психолога, психолого-педагогическое сопровождение предусматривало специальную организацию образовательной среды, позволяющую актуализировать сформированные регуляторные умения школьника при решении учебных и бытовых задач, перенести их в повседневные жизненные ситуации. Для этого были разработаны дифференцированные рекомендации учителям и родителям, учитывающие как общие особенности психофизического развития детей с ЗПР младшего школьного возраста, так и индивидуальный уровень сформированности саморегуляции у каждого ученика. Практическая реализация этой работы осуществлялась педагогом-психологом в структуре основных видов деятельности в системе психолого-педагогического сопровождения (диагностической, коррекционно-развивающей, экспертно-консультативной) (Бабкина, 2018).

3. Контрольный этап — итоговая диагностика по тем же методикам, сбор экспертных оценок и наблюдений.

Статистическая значимость изменений в распределении детей с ЗПР по уровням саморегуляции оценивалась с помощью критерия МакНимара–Бруккера. Оценка эффективности программы осуществлялась на основе сравнительного анализа количественных показателей первичной и итоговой диагностики с применением W-критерия Уилкоксона. Статистический анализ проводился в программах jamovi 2.7.18 и SPSS 27.0. Качественный анализ включал сопоставление распределения школьников по уровням сформированности регуляторных умений (четырем уровням, выделенным ранее), а также интерпретацию наблюдений и экспертных оценок для выявления устойчивых поведенческих изменений.

Исследование проводилось с соблюдением этических норм психолого-педагогических исследований: получено информированное согласие родителей, обеспечена

конфиденциальность данных, участие было добровольным, а результаты использованы исключительно в обобщенном виде для научных и практических целей.

Результаты

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности осознанной саморегуляции у детей с ЗПР существенно ниже возрастной нормы. Наибольшие трудности выявлены в программирующей и контролирующей функциях. Младшие школьники с ЗПР испытывали выраженные затруднения в удержании цели деятельности на протяжении всего периода выполнения задания, в планировании собственных действий и в осуществлении итогового контроля. Деятельность детей с ЗПР характеризовалась импульсивностью, быстрой истощаемостью, трудностями переключения с одного вида действий на другой и неспособностью самостоятельно корректировать допущенные ошибки, при этом при фронтальной организации работы их продуктивность была значительно ниже, чем при индивидуальной, а количество ошибок — существенно выше. Полученные результаты в целом согласуются с данными, описанными нами ранее (Бабкина, 2016; 2017).

Анкетирование педагогов с использованием специально разработанного опросника выявило особенности младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, по следующим параметрам: познавательная активность, мотивация к получению школьных знаний, ориентированность на результат учебной работы, преобладающее настроение в школе, работоспособность, темповые характеристики, способность к волевому усилию, предпосылки к саморегуляции деятельности, поведение на уроке, принятие общешкольных правил, принятие правил социального взаимодействия, учебное сотрудничество, возможности внеучебной коммуникации, обучаемость, способность к самостоятельной работе.

Таким образом, результаты констатирующего этапа подтвердили наличие у младших школьников с ЗПР системных

трудностей саморегуляции познавательной деятельности и учебного поведения, особенно остро проявляющихся в условиях инклюзивного образования.

По результатам исследования все дети были распределены по 4 группам в соответствии с актуальным уровнем сформированности регуляторной сферы (от 1-го — самого высокого до 4-го — самого низкого). Большинство детей с ЗПР (около 61,7%) были отнесены к 3-му уровню (сформированность регуляции в стереотипных условиях); около 29,1% — ко 2-му уровню (возможность переноса умений саморегуляции в незначительно меняющиеся условия); 9,2% — к 4-му уровню (несформированность регуляции даже в стереотипных условиях). Возможности самоорганизации действий по новому, непривычному правилу (1-й уровень) никто из учеников с ЗПР не продемонстрировал.

На формирующем этапе исследования была разработана и применена комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной саморегуляции в условиях инклюзивного образования, предусматривающая также учет запросов коллективного субъекта сопровождения: ребенка (с учетом его образовательных потребностей), педагога и родителей, нуждающихся в консультативной помощи.

Для определения эффективности созданных психолого-педагогических условий в конце учебного года был проведен контрольный эксперимент. Анализ динамики формирования осознанной саморегуляции по итогам годового цикла коррекционно-развивающих занятий показал, что все зафиксированные изменения имели однонаправленный характер и ограничивались переходом на один более высокий уровень. Индивидуальные траектории распределились следующим образом: 72 школьника перешли с 4-го (самого низкого) уровня на 3-й; 159 детей — с 3-го на 2-й уровень; 5 учащихся — со 2-го на 1-й (высокий) уровень (табл. 1).

Статистическая значимость изменений в распределении детей с ЗПР по уровням саморегуляции оценивалась с помощью кри-

Таблица 1 / Table 1

Распределение младших школьников с ЗПР по уровням сформированности осознанной саморегуляции до и после формирующего эксперимента (N = 907)
Distribution of primary school children with DD by levels of conscious self-regulation before and after the formative experiment (N = 907)

Уровень сформированности / Level of self-regulation	До эксперимента (n, %) / Pre-experiment (n, %)	После эксперимента (n, %) / Post-experiment (n, %)
1-й уровень / Level 1	0 (0,00%)	5 (0,55%)
2-й уровень / Level 2	264 (29,11%)	418 (46,09%)
3-й уровень / Level 3	560 (61,74%)	473 (52,15%)
4-й уровень / Level 4	83 (9,15%)	11 (1,21%)
Всего / Total	907 (100%)	907 (100%)

терия МакНимара–Буккера. Значение критерия составило $Q = 236$ ($df = 3$, $p < 0,001$), что подтверждает статистически значимое повышение уровня саморегуляции.

Сравнительные результаты анкетирования педагогов до и после коррекционно-развивающей работы представлены в табл. 2. Для каждой шкалы сравнение проводилось посредством W-критерия

Уилкоксона. Средние арифметические и стандартные отклонения приводятся в описательных целях. Значение рангово-бисериального коэффициента представлено как эквивалент размера эффекта; его r -значения варьируют в диапазоне от 0,412 — 0,650, что свидетельствует о сильном эффекте (мощности) полученных результатов.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение поведенческих проявлений саморегуляции и сопутствующих эффектов по результатам анализа анкеты для педагогов (N = 907)
Comparison of behavioral manifestations of self-regulation and accompanying effects based on the results of the teacher questionnaire analysis (N = 907)

Названия шкал / Scale	M (SD) до эксперимента / Pre-experiment Mean (SD)	M (SD) после эксперимента / Post-experiment Mean (SD)	W	p	$R_{\text{тб}}$
Познавательная активность / Cognitive Activity	0,61 (0,74)	1,15 (0,57)	174,0	< 0,001	–0,519
Мотивация к получению школьных знаний / Motivation to Acquire School Knowledge	0,80 (0,76)	1,35 (0,61)	112,0	0,004	–0,501
Ориентированность на результат учебной работы / Orientation toward the Result of Academic Work	0,79 (0,73)	1,12 (0,51)	167,0	< 0,001	–0,600
Преобладающее настроение в школе / Predominant Mood at School	0,90 (0,68)	1,25 (0,49)	105,0	0,006	–0,517
Работоспособность / Work Efficiency	0,95 (0,73)	1,29 (0,51)	103,0	0,006	–0,532
Темповые характеристики / Tempo Characteristics	0,80 (0,83)	1,19 (0,69)	122,0	0,002	–0,617
Способность к волевому усилию / Ability for Volitional Effort	0,85 (0,81)	1,23 (0,55)	119,0	0,003	–0,571

Названия шкал / Scale	М (SD) до эксперимента / Pre-experiment Mean (SD)	М (SD) после эксперимента / Post-experiment Mean (SD)	W	p	R _{rb}
Предпосылки к саморегуляции деятельности / Prerequisites for Activity Self-Regulation	0,89 (0,73)	1,36 (0,41)	178,0	< 0,001	–0,591
Поведение на уроке / Classroom Behavior	1,05 (0,76)	1,55 (0,64)	124,0	0,002	–0,578
Принятие правил социального взаимодействия / Acceptance of Social Interaction Rules	1,04 (0,86)	1,56 (0,22)	198,0	< 0,001	–0,581
Принятие общешкольных правил / Acceptance of School-Wide Rules	1,20 (0,77)	1,64 (0,57)	136,0	0,001	–0,543
Возможности внеучебной коммуникации / Opportunities for Extracurricular Communication	1,15 (0,67)	1,35 (0,37)	172,0	< 0,001	–0,619
Учебное сотрудничество / Learning Collaboration	0,71 (0,72)	1,15 (0,49)	144,0	< 0,001	–0,650
Обучаемость / Learnability	1,00 (0,86)	1,40 (0,67)	109,0	0,006	–0,538
Способность к самостоятельной работе / Ability for Independent Work	0,85 (0,81)	1,08 (0,76)	34,0	0,068	–0,412

Примечание: М — среднее значение, SD — стандартное отклонение. W — эмпирическое значение критерия Уилкоксона; р — уровень значимости; R_{rb} — рангово-бисериальный коэффициент корреляции (отрицательные значения обусловлены спецификой кодирования).
Note: M — mean, SD — standard deviation; W — empirical value of the Wilcoxon test; p — significance level; R_{rb} — rank biserial correlation coefficient (negative values are due to the specific coding methodology and do not represent actual negative measurements).

Обсуждение результатов

Полученные данные показывают, что целенаправленное формирование осознанной саморегуляции у младших школьников с ЗПР способствует повышению уровня произвольности психических процессов, развитию учебной самостоятельности и улучшению социального поведения. Они согласуются с результатами исследований, указывающими на высокую пластичность регуляторной сферы детей с ЗПР при условии системной психолого-педагогической работы (Бабкина, 2016; Черенева и др., 2021) и отсутствие положительной динамики при естественном развитии (Бабкина, 2017).

Результаты исследования позволяют предположить, что эффективность коррекционной работы в инклюзивной среде может быть связана не только с содержанием коррекционных занятий, но и спецификой их

включения в общий контекст жизнедеятельности ребенка. Значимым условием, обеспечивающим устойчивость эффектов, является реализация модели коллективного субъекта сопровождения: педагог-психолог, выполняя свои непосредственные функции, является также координатором, транслирующим единые требования и приемы работы в повседневную учебную и внеучебную деятельность. Эффективность такой координации во многом зависит от эмоциональной компетентности учителей, их готовности к эмпатии и конструктивному взаимодействию с детьми с ЗПР (Calandri et al., 2025). Как показывают данные экспертных оценок (табл. 2), выраженная положительная динамика зафиксирована по параметрам, непосредственно связанным с включением регуляторных умений в урок и взаимодействие с одноклассниками: принятие правил социального взаи-

модействия, учебное сотрудничество, поведение на уроке. Это свидетельствует о том, что внешняя регуляция со стороны учителя, согласованная с психологическими приемами, постепенно становится основой для самостоятельных действий ребенка с ЗПР, переходя в его внутренний план деятельности. В этом контексте инклюзивная среда перестает быть лишь «фоном» или дополнительным стресс-фактором и начинает выполнять развивающую функцию, становясь естественной площадкой для апробации и закрепления регуляторных функций. Согласно последним работам, именно непрерывность сопровождения и согласованность действий всех участников образовательного процесса являются критически важными условиями успешной инклюзии (Алехина и др., 2024; Быстрова и др., 2025). Полученные нами данные эмпирически подтверждают этот тезис применительно к формированию саморегуляции: без переноса отработанных на занятиях педагога-психолога умений в реальную школьную практику достигнутые изменения остаются ситуативными и не приводят к качественному сдвигу в учебной самостоятельности и адаптивном поведении. Перспективным направлением усиления этого переноса является интеграция цифровых средств обучения, предоставляющих дополнительные возможности для тренировки регуляторных умений (Stalmach et al., 2023).

Еще одним условием успешной реализации программы является ее дифференцированный характер, предполагающий вариативность целей, содержания и объема помощи в зависимости от исходного уровня сформированности регуляторной сферы ребенка. Распределение учащихся по 2–4-му уровням, соотносимое с типологическими вариантами ЗПР, позволило выстроить адресную коррекционную работу, избегая как избыточной, так и недостаточной нагрузки. Именно эта дифференциация, на наш взгляд, обеспечила столь значительный прогресс у детей, изначально демонстрировавших 4-й уровень (которым помощь требовалась на каждом этапе деятельности), и устойчивый переход

с 3-го на 2-й уровень у большинства школьников. Ничтожно малое количество детей, демонстрирующих 4-й уровень по итогам года, — индикатор не просто улучшения, а достижения минимально необходимого «порогового» уровня регуляции, без которого дальнейшее обучение в инклюзивном классе становится крайне затруднительным.

К числу условий, обеспечивающих устойчивость результатов реализации программы, относится и системная работа с родителями как с равноправными субъектами психолого-педагогического сопровождения. Вовлечение семьи в процесс формирования саморегуляции путем предоставления дифференцированных рекомендаций и консультативной поддержки обеспечивает закрепление умений не только в школе, но и в повседневных бытовых ситуациях.

Важную роль играет и социально-адаптационный эффект программы. Значительное улучшение показателей «принятие правил социального взаимодействия» и «возможности внеучебной коммуникации» говорит о том, что формирование саморегуляции познавательной деятельности оказывает влияние на поведенческую сферу в целом. При этом и сама инклюзивная среда способствует социально-эмоциональному развитию детей с особыми образовательными потребностями (Быстрова, 2022; Williams et al., 2024). Следовательно, формирование саморегуляции — не просто коррекционная задача, а системное условие реализации потенциала инклюзивного образования, обеспечивающее полноценное участие ребенка с ЗПР в образовательном и социальном взаимодействии.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что разработанная комплексная программа формирования осознанной саморегуляции познавательной деятельности является эффективным средством коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзии. К числу психолого-педагогических условий, обеспе-

чивающих устойчивость и переносимость регуляторных навыков в образовательную и социальную практику, относятся:

— реализация модели коллективного субъекта сопровождения, предполагающей согласованное взаимодействие педагога-психолога, учителей и родителей, определяющих единые требования и приемы регуляции в урочной, внеурочной и домашней деятельности. Данная модель предусматривает также психологическое сопровождение взрослых участников (педагогов и родителей) с целью расширения их компетенций и поддержания эмоционального благополучия;

— дифференцированный подход, учитывающий исходный уровень сформированности саморегуляции и определяющий вариативность целей, содержания и меры помощи на каждом этапе коррекционной работы вне зависимости от года обучения ребенка;

— включение родителей в процесс закрепления регуляторных умений, что создает преемственность между образовательной и домашней средой и способствует становлению у детей с ЗПР устойчивых поведенческих навыков.

Полученные результаты позволяют уточнить представления о соотношении когнитивного и регуляторного компонентов в структуре дефицитов при ЗПР. Проведенное исследование показывает, что регуляторные нарушения при ЗПР могут выступать в качестве системообразующего фактора: недостаточная сформированность саморегуляции способна ограничивать реализацию когнитивных возможностей ребенка. Это предполагает перенос акцента в коррекционной работе с тренировки функций на формирование механизмов управления собственными действиями, что согласуется с современными представлениями о метакогнитивной

регуляции как основе учебной успешности (Моросанова, 2021) и открывает новые перспективы для проектирования направлений психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании.

Практическая значимость результатов состоит в том, что комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной саморегуляции может быть рекомендована к широкому внедрению в работу педагогов-психологов общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов программы (лонгитюдный дизайн), а также на разработку и апробацию технологий формирования осознанной саморегуляции на уровне основного общего образования, в том числе в контексте профессионального самоопределения подростков с ЗПР и сходными состояниями.

Ограничения. Проведенное исследование ограничено младшим школьным возрастом и не распространяется автоматически на более старшие возрастные группы. Ограничением является также отсутствие контрольной группы, не позволяющее в полной мере учесть эффект естественного развития. Обнаруженная общая тенденция может быть конкретизирована в последующих рандомизированных исследованиях.

Limitations. The present study is limited to primary school-age children and does not automatically generalize to older age groups. Another limitation is the lack of a control group, which does not allow for a full consideration of the effect of natural development. The overall trend observed may be further refined in future randomized studies.

Список источников / References

1. Алехин, А.Н., Протопопова, М.А. (2025). Клинико-психологическая типология задержек психического развития у дошкольников. *Клиническая и специальная психология*, 14(3), 18–30. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140302>

- Alekhin, A.N., Protopopova, M.A. (2025). Clinical and psychological typology of mental development delays in preschoolers. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(3), 18–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140302>

2. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2024). Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 31–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>
- Alekhina, S.V., Bystrova, Y.A., Samsonova, E.V., Sheamanov, A.Yu. (2024). Implementation of the Principle of Continuity in Inclusive Education in Russia. *Psychological Science and Education*, 29(5), 31–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503> (In Russ.).
3. Бабкина, Н.В. (2017). *Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук*. Институт коррекционной педагогики. М.
Babkina, N.V. (2027). *Psychological support of junior schoolchildren with mental retardation: Diss. Dr. Sci. (Psychol.)*. Institute of Special Education. Moscow. (In Russ.).
4. Бабкина, Н.В. (2018). Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования. *Клиническая и специальная психология*, 7(4), 1–18. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070401>
Babkina, N.V. (2018b). Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems. *Clinical Psychology and Special Education*, 7(4), 1–18. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070401> (In Russ.).
5. Бабкина, Н.В. (2016). *Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития*. М.: Владос. Babkina, N.V. (2016). *Self-regulation in cognitive activity in children with mental retardation*. Moscow: Vlados. (In Russ.).
6. Бабкина, Н.В., Вильшанская, А.Д., Пономарева, Л.М. (2023). Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 31(4), 10–30. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>
Babkina, N.V., Vilshanskaya, A.D., Ponomareva, L.M. (2023). Tools for assessing significant parameters of school adaptation in children with mental retardation at the initial stage of education. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 31(4), 10–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>
7. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
Bystrova, Yu.A. (2022). The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608> (In Russ.).
8. Быстрова, Ю.А., Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2025). Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
Bystrova, Yu.A., Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2025). Features of personal development of students in an inclusive educational environment. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 70–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
9. Герасименко, Ю.А., Лозгачева, О.В., Тетерина, О.Ф. (2025). Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 63–79. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220405>
Gerasimenko, Yu.A., Lozgacheva, O.V., Teterina, O.F. (2025). Development of self-regulation in students with manifestations of maladaptive behavior. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(4), 63–79. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220405>
10. Емелина, Д.А. (2018). *Задержки психического развития резидуально-органического генеза: клинические варианты, динамика, прогноз: Дис. ... канд. мед. наук*. М.
Emelina, D.A. (2018). *Mental retardation of residual-organic genesis: clinical variants, dynamics, prognosis: PhD (Medicine) diss.* Moscow. (In Russ.).
11. Инденбаум, Е.Л. (2013). К чему приводит «стихийная инклюзия» детей с задержкой психического развития. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 4, 32–38.
Indenbaum, E.L. (2013). What are the consequences of “spontaneous inclusion” of children with mental retardation? *Upbringing and Education of Children with Developmental Disabilities*, 4, 32–38. (In Russ.).
12. Инденбаум, Е.Л., Гостар, А.А. (2019). К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования. *Дефектология*, 3, 9–12.
Indenbaum, E.L., Gostar, A.A. (2019). On the problem of compensation for mental retardation

- during primary education. *Defectology*, 3, 9–12. (In Russ.).
13. Коробейников, И.А., Бабкина, Н.В. (2021). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде. *Клиническая и специальная психология*, 10(2), 239–252. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
Korobeynikov, I.A., Babkina, N.V. (2021). A child with disabilities: predicting psychosocial development in a modern educational environment. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(2), 239–252. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
 14. Кузма, Л.П. (2026). Эволюция представлений о задержке психического развития, ее границах, структуре и связи с другими вариантами дизонтогенеза. *Дефектология*, 3, 16–28.
Kuzma, L.P. (2026). Evolution of ideas about mental retardation, its boundaries, structure and relationship with other variants of dysontogenesis. *Defectology*, 3, 16–28. (In Russ.).
 15. Моросанова, В.И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 44(1), 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems. *Lomonosov Psychology Journal*, 44(1), 4–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
 16. Моросанова, В.И., Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н., Потанина, А.М. (2026). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения учебных целей и поддержания школьной вовлеченности. *Национальный психологический журнал*, 21(1), 133–145.
Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M. (2026). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving educational goals and maintaining school engagement. *National Psychological Journal*, 21(1), 133–145. (In Russ.).
 17. Моросанова, В.И., Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В. (2025). Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(1), 55–77. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-03>
Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Filippova, E.V. (2025). Conscious self-regulation, school engagement, teaching quality as resources of subjective well-being and academic performance of students. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 48(1), 55–77. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-03>
 18. Рубцов, В.В., Алехина, С.В. (2024). Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 4.
Rubtsov, V.V., Alekhina, S.V. (2024). Inclusive education: current discourse and development prospects. *Psychological Science and Education*, 29(5), 4. (In Russ.).
 19. Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21–38. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of students in the inclusive educational environment of schools. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
 20. Семенова, Е.В., Труфанова, Г.К., Тенихина, А.С. (2025). Изучение склонности к виктимному поведению у подростков с задержкой психического развития. *Специальное образование*, 80(4), 153–165.
Semenova, E.V., Trufanova, G.K., Tenikhina, A.S. (2025). Study of propensity to victim behavior in adolescents with mental retardation. *Special Education*, 80(4), 153–165. (In Russ.).
 21. Черенева, Е.А., Сохадзе, Э.Т.М., Стоянова, И.Я. (2021). Исследование эффективности психологической помощи при становлении саморегуляции у детей с нарушениями когнитивного здоровья. *Science for Education Today*, 11(4), 91–111.
Chereneva, E.A., Sokhadze, E.T.M., Stoyanova, I.Ya. (2021). Study of the effectiveness of psychological assistance in the formation of self-regulation in children with cognitive health disorders. *Science for Education Today*, 11(4), 91–111. (In Russ.).
 22. Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359.
 23. Stalmach, A., D'Elia, P., Di Sano, S., Casale, G. (2023). Digital Learning and Self-Regulation in Students with Special Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and

- Future Directions. *Education Sciences*, 13(10), 1023.
24. Williams, C.J., Chen, J.M., Quirion, A., Hoeft, F. (2024). Peer mentoring for students with learning

disabilities: the importance of shared experience on students' social and emotional development. *Front. Educ.*, 9, Article 1292717. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1292717>

Информация об авторах

Наталья Викторовна Бабкина, доктор психологических наук, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ ИКП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Information about the authors

Nataliya V. Babkina, Doctor of Sciences (Psychology), Head of the Laboratory of Education and Comprehensive Rehabilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (протокол от 16.03.2026 г. № 02/26).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Institute of Special Education (report no 02/26, 2026/03/16).

Поступила в редакцию 12.07.2026

Поступила после рецензирования 30.08.2026

Принята к публикации 11.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.12

Revised 2026.08.30

Accepted 2026.10.11

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Inclusion as multi-layered access: a cultural-historical analysis of mathematics teaching and learning in rural South Africa

S. Kenny¹, E. Rzyankina²

¹ Stellenbosch University, Stellenbosch, South Africa

² University of Cape Town, Cape Town, South Africa

✉ sinobia@aims.ac.za

Abstract

Context and relevance. This explorative study investigates inclusion in mathematics education through the lens of access in rurally located, historically marginalised South African schools. While inclusion is often seen as flexible teaching across subjects, this study views it as multi-layered access. **Objective.** The objective of the research was to explore how upper-primary and high school in-service mathematics teachers understand and implement classroom change, and to identify the structural, pedagogical and systemic barriers they encounter when attempting to provide access to meaningful mathematics learning. **Hypothesis.** The study was guided by the proposition that inclusion in mathematics education cannot be adequately understood only through socioeconomic, technological or epistemological access. **Methods and materials.** The study used an interpretivist approach, collecting qualitative data from 76 in-service mathematics teachers via open-ended survey responses. Teachers reflected on changes in their classrooms and constraints faced. **Conclusions.** The findings show that inclusion in mathematics education is shaped by interrelated forms of access. Socioeconomic access extends beyond material conditions to include time as a pedagogical resource. Technological access remains uneven, constraining teachers' use of digital tools for visualisation, conceptual development, and differentiation.

Keywords: inclusion, socioeconomic access, technological access, epistemological access, systemic access, cultural-historical theory, mediation, psychological functions

For citation: Kenny, S., Rzyankina, E. (2026). Inclusion as multi-layered access: a cultural-historical analysis of mathematics teaching and learning in rural South Africa. *Psychological Science and Education*, 31(5), 162–172. (In Eng.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310512>

Инклюзия как многоуровневый доступ: культурно-исторический анализ преподавания и обучения математике в сельских районах Южной Африки

С. Кенни¹ ✉, Е. Рзянкина²

¹ Стелленбосский университет, Стелленбос, Южно-Африканская Республика

² Университет Кейптаун, Кейптаун, Южно-Африканская Республика

✉ sinobia@aims.ac.za

Резюме

Контекст и актуальность. Настоящее исследование носит поисковый характер и рассматривает инклюзию в математическом образовании через призму доступа в сельских, исторически маргинализированных школах Южной Африки. В то время как инклюзия часто понимается как гибкая педагогическая практика в различных предметных областях, в данном исследовании она рассматривается как многослойный доступ.

Цель. Цель исследования заключалась в том, чтобы изучить, как учителя математики в системе повышения квалификации (upper-primary и high school) понимают и реализуют изменения в преподавании в классе, а также выявить структурные, педагогические и системные барьеры, с которыми они сталкиваются при попытке обеспечить доступ к осмысленному изучению математики. **Гипотеза.** Исследование опиралось на положение о том, что инклюзия в математическом образовании не может быть адекватно понята только через социально-экономический, технологический или эпистемологический доступ. **Методы и материалы.** В исследовании использовался интерпретативистский подход: качественные данные были собраны у 76 действующих учителей математики посредством открытых ответов в опросе. Учителя рефлексировали над изменениями в своих классах и ограничениями, с которыми они сталкиваются.

Выводы. Результаты показывают, что инклюзия в математическом образовании формируется взаимосвязанными формами доступа. Социально-экономический доступ выходит за рамки материальных условий и включает время как педагогический ресурс. Технологический доступ остается неравномерным, что ограничивает использование учителями цифровых инструментов для визуализации, развития концептуального понимания и дифференциации обучения. Эпистемологический доступ ограничивается, когда давление учебной программы ставит во главу угла прохождение содержания, а не развитие рассуждений и закрепление понимания.

Ключевые слова: инклюзия, социально-экономический доступ, технологический доступ, эпистемологический доступ, системный доступ, культурно-историческая теория, опосредование, психологические функции

Для цитирования: Кенни, С., Рзянкина, Е. (2026). Инклюзия как многоуровневый доступ: культурно-исторический анализ преподавания и обучения математике в сельских районах Южной Африки. *Psychological Science and Education*, 31(5), 162–172. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310512>

Introduction

In South Africa (SA), inclusive education aims to support learners with special needs, mainly those with disabilities, as a response to apartheid's segregation policies (Chirowamhangu, 2024). However, the inclusivity of school subjects, especially in mathematics, is questionable, with dropout rates rising despite three decades of efforts to promote STEM subjects. In rural areas, access is complicated by curriculum choices, mathematics, mathematical literacy, and technical mathematics, that are based on past performance, advice, and institutional pressures to pass Grade 12.

This article advocates equity as a pathway to inclusion in mathematics education. We adopt an ideological rather than an interventionist approach to inclusion (Roos, 2023), meaning that critical and societal perspectives matter. We see these perspectives as involving decisions about mathematics, especially those shaped by teachers' practices, not only by education authorities. While a school governing body can decide whether high school students in Grade 10 (around 15–16 years old) are allowed to study mathematics in SA, the curriculum is prescribed and monitored, leaving teachers with limited influence. Equity in mathematics education in SA remains underexplored. Gutiérrez (2009), in the US, outlines a four-dimensional equity framework: access, achievement, identity, and power. Given its broad scope, we focus on access. Gutiérrez (2009) describes access as a combination of resources, pedagogical, relational, and structural factors that influence opportunities to participate in mathematics. We draw on the literature on three types of access: socioeconomic, technological, and epistemological. In Sub-Saharan Africa, the focus tends to be on learner disabilities, gender disparities, physical challenges of girl learners, and curriculum gaps, including indigenous knowledge systems (Zickafoose et al., 2024). We propose inclusion through the three-layer access framework. This study aligns with Gutiérrez's (2012) view that the context of teaching and learning is important; mathematical thinking (MT) en-

compasses not only subject matter but also the methods and rationale behind instruction. The goal is for skills such as evaluation, prediction, generalisation, and abstraction to be transferable, understood, and applicable in both familiar and unfamiliar mathematical contexts (Celik, Furkan, 2020). Agbata et al. (2024) recommend that, to advance mathematics education in Africa, sustainable progress depends on creating better learning environments, ensuring greater accessibility of digital resources, encouraging cross-disciplinary collaboration, and connecting educational institutions with industry and policy partners, each of which talks to access.

Literature review

Access to higher education (HE) in SA is influenced by ongoing socioeconomic inequalities and the lasting effects of segregation and discrimination (Du Plessis, Mestry, 2019). Although post-apartheid reforms aimed to expand participation and address historic injustices, access-related barriers still exist. While research often focuses on university entry, these inequalities start much earlier in schooling. Despite the notable progress made by the post-apartheid government in improving the quality of mathematics teaching and learning, access remains a significant issue (Du Plessis, Mestry, 2019). Many rural schools remain severely under-resourced (Mojapelo, Durodolu, 2022). Such disparities influence learners' exposure to curriculum, pedagogy, and technological tools long before they reach HE, reinforcing early cycles of advantage and disadvantage. Therefore, this literature review explores how three interconnected forms of access exist within school mathematics contexts, crucial for explaining the inequalities that later emerge in HE participation and success.

Socioeconomic access

We understand socioeconomic access, often termed physical access, as the financial and logistical conditions that enable or constrain participation (Child, Song, 2023). In HE, research shows that although enrolment among marginalised students has increased, financial

constraints still affect their ability to succeed. Access to funding, affordable accommodation, and transportation remains uneven, creating pressures that affect students' academic performance (Alyahyan, Düşteğör, 2020). For example, in May 2026, the Higher Education and Training minister placed the National Student Financial Aid Scheme under administration following "prolonged governance failures, board resignations, and financial irregularities" (Lebaka, 2026). These media updates pressure students and carers relying on financial aid. Our work highlights the importance of considering not only the availability of financial resources but also the broader structural conditions that shape learners' everyday educational experiences. Oyedemi and Mogana (2018) found that among 156 first-year students schooled in rural SA, 82% had no access to computers or the internet, illustrating the extent to which poverty shapes educational opportunity.

Technological access

Technological access involves the availability and use of educational tools like calculators, computers, digital platforms, apps, and AI-enabled tools. In SA, access varies, including access to devices and the ability to use digital tools effectively to deepen understanding and practise MT beyond classroom instruction. In higher-education research, technological access includes the capacity to engage meaningfully with online learning tools as part of routine academic practice (Samosamo, Divala, 2023). This framing is useful for clarifying the concept in school mathematics education. It cannot be reduced to owning a device or purchasing data. In many rural contexts, teachers may have laptops and even personal data yet lack reliable Wi-Fi or sufficient network coverage. While teachers may be keen to integrate technologies into teaching and learning, Maja et al.'s (2024) study, for example, shows that at five primary schools in the rural province of Limpopo in SA, the schools were unable to afford the cost of internet connectivity, which meant that even though there might be technologically savvy teachers, lack of connectivity hampered delving

deeper into mathematical contexts. Signal instability in deeply rural areas means that connectivity itself becomes a structural barrier. Thus, access to technology is not simply about hardware or data availability; it is also about infrastructural conditions that enable, or constrain, meaningful digital participation in mathematics education.

Epistemological access

Epistemological access extends beyond the mere availability of textbooks and learning materials that ostensibly support knowledge production (Harland, Wald, 2018). Resources are necessary, but knowledge production assumes learners can access and engage meaningfully with the knowledge. In mathematics education, epistemological access relates to how learners understand what is offered and whether they can make sense of it, internalise it, and transform it into usable knowledge. Access to knowledge production involves more than irregular mathematical practice; it relies on teachers mediating knowledge coherently and meaningfully, and learners engaging independently with materials to deepen understanding. Epistemological access also requires applying knowledge in various contexts. Resources and teachers alone do not ensure true mathematical access without the capacity to interpret, internalise, and transfer knowledge. Mafugu's (2023) study of 32 participating rural learners highlights social inhibitors to knowledge acquisition in mathematics. Their qualitative study shows that irregular mathematics practice was linked to competing household responsibilities, limited time, and diminished motivation, all of which reduced learners' participation in meaningful mathematical activities. In Sub-Saharan Africa, the plethora of African languages necessitates translanguaging, which acknowledges diversity and removes language barriers to advance curricular achievement (Zickafoose et al., 2024). In SA, the language of teaching and learning is determined by a school's governing body, although many teachers code-switch (change languages) when they teach to accommodate their learners' home languages. Still, learner examinations are written and ex-

pected to be answered in the school's language of instruction.

Theoretical framework: cultural-historical theory

Access to mathematics involves more than school entry or subject selection; it also entails mediated access to the development of higher psychological functions through participation in mathematical activity. From a cultural-historical perspective, learners do not engage with mathematics directly but through mediation by cultural tools and signs (language, symbols, diagrams, examples, calculators, and digital resources), by social interaction (teacher guidance and peer collaboration), and by institutional structures (curriculum pacing, assessment practices, streaming, and subject allocation) (Vygotsky, 1978; 1986). Access therefore includes not only entry into a subject but also access to the mediational means through which mathematical meaning-making becomes possible.

In Vygotskian terms, mathematics learning involves the development of higher psychological functions such as abstraction, voluntary attention, logical memory, conceptual reasoning, and self-regulation (Vygotsky, 1978; 1986). These capacities do not arise simply through enrolment in a mathematics classroom but through sustained participation in mediated social activity. When mediation is limited, through weak instructional support, restricted conceptual explanation, limited language scaffolding, inadequate technological resources, or fragmented curriculum coverage — the development of these functions may be constrained. This explains why physical presence in a classroom does not in itself constitute meaningful access to mathematical learning.

A distinction can therefore be made between formal access and mediated epistemological access. Formal access refers to enrolment in schooling and participation in mathematics as a subject. Mediated epistemological access refers to the conditions that enable the development of mathematical concepts and higher psychological functions through participation in teaching and learning activities. This distinction is particularly significant in rural South African contexts, where

learners may be formally included in schooling and mathematics classes yet remain excluded from deep conceptual understanding and subsequent opportunities for HE participation.

Materials and methods

This study employs a qualitative, interpretivist paradigm to explore participants' lived experiences through a purposeful lens. Using a purposive sampling strategy, the study's design investigates a cohort of rural mathematics teachers who are attending the third or fourth course in a seven-course professional development sequence at a non-government institution. This methodological framework aligns with the interpretivist goal of understanding social phenomena from the perspectives of those involved, acknowledging that research design must be contextually grounded to produce meaningful insights (Mouton, 2001). By focusing on this specific group, the study aims to capture the complex, situated nature of these teachers' professional development within their unique institutional and geographic environment.

Seventy-six teachers agreed to participate in the study, providing consent electronically and by signing consent forms. Pseudonyms (Teacher1-Teacher76) were used to ensure anonymity in the article. All the participating teachers had completed at least three professional development courses delivered by a non-government organisation in SA. The professional development courses centred on MT. Data were collected from a survey consisting of four questions administered via a Google Form (available for 3 months) to mathematics teachers attending the professional development course from January to April 2025. Participating teachers were asked to describe and reflect on classroom experiences where constraints influenced their ability to teach for MT, adapt lessons, respond to learners' understanding, and prepare learners for examinations. The teacher's responses were thematically analysed to explore how three access types affected decisions and practices. They demonstrated how these access types limited inclusive participation in mathematics teaching and learning. A new theme, systemic access, also emerged.

Results

Socioeconomic access as material and temporal conditions

The data indicate that socioeconomic access significantly shapes the conditions under which participation in mathematics becomes possible. Teachers consistently described material constraints that extend beyond isolated shortages. These included limited access to textbooks and manipulatives, difficulties in reproducing or sharing resources, and limited prior exposure of learners to foundational mathematical concepts. These constraints are not merely logistical challenges; they structure who can meaningfully engage in mathematical activity. When learners lack access to adequate materials, relevant examples, or stable learning environments, inclusion is constrained before pedagogical strategies can be enacted.

A second dimension of socioeconomic access emerged in relation to time. Teachers described persistent pressure to cover CAPS (Curriculum and Assessment Policy Statements of the South Africa's education system), to "teach large classes" (T5), to teach multiple grades, and to prepare learners for examination-driven assessment regimes, "you have to go back and teach basics, knowing very well that time is not on our side" (T10). Within these conditions, pedagogical time becomes compressed. "The ATP (prescribed Annual Teaching Plan) is quite long ... time is limited", states T9. Opportunities for exploration, conceptual discussion, remediation, and consolidation are reduced. Time, therefore, functions as a socioeconomic resource — unequally distributed and structurally regulated. In historically marginalised schools, limited temporal flexibility restricts teachers' capacity to respond to learners' developmental needs.

Technological access as expanded mediational possibilities

The results indicate that technological access operates as a significant, though often implicit, lever for inclusion in mathematics education. While teachers did not always frame their challenges explicitly as technological problems,

their responses reveal multiple dimensions of constraint. Teachers described difficulties in efficiently sharing resources, reliance on traditional instructional approaches even when learners struggled, and limited access to adaptive tools to support differentiation. These accounts point to infrastructural limitations, including unstable or absent internet connectivity, limited access to interactive software, inadequate projection facilities, and the absence of mathematical visualisation platforms. T18 stated that "there was no computer lab or internet for learners to revise or watch video lessons" at their school. T56 reported that "learners did not have calculators". These constraints limit the depth of mathematical participation.

Another dimension concerns pedagogical flexibility enabled by technology. Teachers reported needing to adapt lessons when learners struggled with abstract concepts such as fractions, functions, exponents, and geometry, but limited access to working devices constrained this. As T4 noted, lack of functioning computers and learner cellphones prevented resource sharing, forcing reliance on time-consuming chalkboard instruction. Tools such as dynamic geometry, graphing software, simulations, and AI-assisted differentiation can enhance epistemological access by enabling multiple representations, experimentation, and multilingual explanations. The results suggest that teachers are pedagogically responsive but constrained by limited technological resources. Importantly, technological access also emerged as a matter of teacher inclusion. The teachers in this study described constantly adapting lessons, frequently replanning, managing curriculum pressure, and carrying substantial cognitive overload. Yet many lacked access to sustained professional development in educational technology, AI-supported lesson planning tools, collaborative digital communities, or open educational repositories. In this sense, teachers themselves remain excluded from innovation in mathematics education. Technological access serves as a structural mechanism of inclusion for both teachers and learners, shaping who can

fully participate in contemporary mathematical practices and who remains constrained by limited mediational means.

Epistemological access as participation in meaning-making

A third prominent result relates to epistemological access, or access to mathematical meaning-making. Teachers frequently reported that learners struggled to understand concepts such as algebra, functions, fractions, and geometry despite instruction, often relying on procedures without conceptual understanding. As T8 noted, limited opportunities for open-ended exploration and learners' familiarity with rote learning constrained critical engagement. Teachers also observed difficulties in transferring knowledge across topics and applying concepts in unfamiliar contexts. These results point beyond content coverage to the depth and quality of learners' mathematical engagement. Epistemological access involves more than the ability to execute procedures; it requires participation in explanation, justification, representation, and abstraction. The data reveal a persistent tension: while teachers expressed a clear desire to cultivate deep understanding, curriculum pacing pressures and assessment demands often compelled them to prioritise procedural coverage. As a result, opportunities for sustained conceptual engagement were frequently curtailed.

I wanted them to design a cylindrical object with a cone at the top... to solve the problem of the total surface area of combined objects. I couldn't do it because I thought it would be time-consuming. I ended up just giving them formulae to memorise. (T16)

Systemic access as autonomy of structural conditions

A fourth result relates to systemic access, understood as access to pedagogical autonomy within broader policy and curriculum structures. T38 affirmed that, in order to "reinforce knowledge and build confidence, this choice is a commitment [of a teacher] to foster inclusion". Other teachers described an ongoing tension

between curriculum compliance and pedagogical responsiveness. They cited constant CAPS temptations, pressure to meet deadlines, lesson adjustments for learner difficulties, and balancing exam prep with understanding. These highlight structural constraints affecting teachers' responses to learners' needs. Systemic access, in this sense, concerns the extent to which teachers have the institutional space to pause, revisit, extend, or redirect learning based on learners' current understanding. It reflects access to flexibility in pacing, sequencing, and assessment alignment. Where assessment remains rigid, pacing remains fixed, and curricula remain overloaded, teachers' autonomy to enact responsive and conceptually oriented pedagogy is limited. T18 illuminates that:

I realised that moving forward to simultaneous equations would only make things worse. I was faced with a difficult decision: follow the pace of the curriculum or slow down to revisit the foundational concept. I chose to re-teach the key concepts in the next lesson using a different approach.

Discussion

Inclusion in mathematics education goes beyond access to content; it involves mediated developmental access, including tools and resources that help teachers develop learners' understanding. According to Vygotsky (1978), human development is significantly influenced by culturally produced tools and signs, including a shared language that is crucial for effective communication and deeper comprehension of mathematical concepts. This goes beyond teaching in a student's home language or translanguaging; it encompasses the use of a teaching and learning language that promotes conceptual development and MT — essential for internalising higher psychological functions such as interpreting, reasoning, and justifying (Vygotsky, 1986). It involves posing open-ended questions to learners to promote engagement with mathematics, not just each other, and trialling new ideas that are not necessarily prescribed by a curriculum.

A strictly content-based mathematics curriculum, governed by rigid timelines on when and

how topics should be taught, hinders the development of critical thinking skills at a systemic level. While the lack of resources is a legitimate concern, especially in rural schools, focusing solely on this scarcity can be distracting. Often, resource constraints are an enduring reality, and excessive emphasis on them may divert attention from what truly matters: cultivating critical thinking in mathematics education. When teachers recognise, model, and engage with MT, they make the subject more visible, relevant, and transferable, promoting interest and engagement. Inclusion involves access to mediational means for participation. Many teachers cited time as a barrier, noting the need for opportunities to try new pedagogical approaches that could improve teaching and learning. What would teachers do with the time if they had it? The answer to this question is perhaps the biggest limitation in this study and requires further investigation.

Access to technology (e-textbooks, Quizlet, Google Classroom, simulations) provides dynamic representations, exploration, and immediate feedback. Without these, representations are static, hindering experimentation and teachers' ability to support deep understanding, and promoting traditional chalk-and-talk approaches to teaching and learning, perpetuating historical injustices on the African continent. Without effective mediated practices, learners struggle to engage in activities like explanation, justification, linking concepts, and disciplinary discourse, which are vital for internalising mathematical reasoning. Findings show that teachers see themselves as mediators limited by systemic barriers, which transform them from agents of inclusion into agents of exclusion despite their role as educators. In other words, teachers themselves limit learning.

Systemic access highlights that educational progress depends on mediation supported by institutional structures that enable scaffolded learning within the Zone of Proximal Development. The movement from interpsychological to intrapsychological understanding of mathematics is constrained by rigid educational systems (Vygotsky, 1978), not only in SA but across Sub-Saharan Africa. Limited systemic access

raises questions about teachers' autonomy to adapt instruction responsively. Inclusion in rural mathematics classrooms is therefore relational and multifaceted. From a Vygotskian perspective, axes of access are interdependent and collectively shape mathematical development. The development of higher psychological functions depends on time, responsiveness, and guided participation within the ZPD, yet rigid curriculum pacing and assessment pressures restrict teachers' ability to pause, revisit, and scaffold learning, thereby constraining learners' developmental trajectories. In historically marginalised contexts, inclusion requires creating conditions that support the emergence and stabilisation of higher psychological functions, expanding opportunities for conceptual development rather than merely redistributing resources.

Vygotsky's (1978) distinction between lower and higher psychological functions offers a useful lens for understanding cognitive development in mathematics education. Mathematical reasoning, as a higher psychological function, does not develop through repeated exposure to procedures or rote learning, but through deliberate engagement with conceptual activity. In cultural-historical theory (Vygotsky, 1986), education is understood as the process through which learners move beyond everyday experience toward increasingly complex forms of reasoning and abstraction. From this perspective, inclusion is not simply about access to schooling, but about access to opportunities for conceptual development and inquiry.

The quality of educational mediation plays a crucial role in shaping the knowledge learners construct. Without dynamic visualisations and interactive simulations, abstraction is often limited to procedural mimicry, disconnected from the underlying mathematical logic. In classrooms without technological tools, opportunities to navigate seamlessly between concrete and abstract representations are significantly diminished. Dynamic visualisations and simulations, as well as immediate feedback mechanisms, can help learners connect symbolic expressions with conceptual meanings. Therefore, the nature of the knowledge constructed

is influenced by the quality and availability of mediation. This understanding has significant implications for the process of internalisation. For Vygotsky, higher psychological functions initially manifest on the social plane before becoming internalised by individuals. If classroom experiences are characterised by fast pacing, procedural rehearsal and limited dialogue, the social conditions conducive to deep internalisation are weakened. Consequently, learners may replicate steps without developing voluntary, conceptual control over mathematical ideas. Inclusion must therefore extend beyond merely providing tasks; it necessitates creating mediated experiences that facilitate the gradual transformation of shared activities into individual understanding.

Conclusion

This article examines equity in mathematics education as central to inclusion. It adopts an ideological rather than deficit-based view of inclusion and explores structural and pedagogical factors that shape participation from teachers' perspectives. Using Gutiérrez's (2009) equity framework, focused on access, it investigates socioeconomic, technological, and epistemological barriers in rural South African schools. Findings show these forms of access are interconnected. Beyond the three forms identified in the literature, teachers highlight systemic access — institutional conditions such as curriculum pacing, assessment pressures, and limited pedagogical autonomy that shape their ability to revisit, scaffold, and support learning.

Using Vygotsky's cultural-historical theory

as an analytical lens, the findings suggest that equity requires mediated developmental access. Inclusion depends not only on access to content and pedagogy, but also on the material, technological, epistemological, and systemic conditions that enable meaningful engagement with mathematical ideas. As mathematical reasoning develops through culturally mediated tools, signs, and social practices, inclusion also requires access to the resources that support abstraction, reasoning, and higher psychological functioning. The findings further suggest that exclusion often stems from systemic constraints rather than teachers' pedagogical choices alone. Structural pressures may position teachers as unintended agents of exclusion in both rural (and urban contexts). Teachers often operate within systemic constraints that limit their capacity to enact responsive and conceptually oriented teaching. Under such conditions, teachers may inadvertently become agents of exclusion, not by intention, but through the structural pressures that shape their practice. Future research should examine these constraints in urban schools and explore how achievement, identity, and power shape inclusion in mathematics education.

Limitations. The study is limited by its temporal scope. The data snapshot captures teachers' experiences at a specific moment. Inclusion, access, and pedagogical change are ongoing processes. A longitudinal study could reveal how teachers' practices evolve, respond to constraints, and whether support promotes more inclusive mathematics teaching.

References

1. Agbata, B.C., Obeng-Denteh, W., Abrahams, Si, Asante-Mensa, F., Kwabi, P.A., Okpako, S.O., Amoah-Mensah, J., Arivi, S.S. (2024). Advancing mathematics education in Africa: Challenges, strategies, and prospects. *Science World Journal*, 19(3), 808–818. <https://dx.doi.org/10.4314/swj.v19i3.28>
2. Celik, H.C., Ozdemir, F. (2020). Mathematical thinking as a predictor of critical thinking dispositions of pre-service mathematics teachers. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 81–98. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.6>
3. Child, G.S., Song, K. (2023). Digital inequities: Promoting digital justice during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 15(17), Article 12862. <https://doi.org/10.3390/su151712862>
4. Chirowamhangu, R. (2024). Inclusive education pandemic: Learning barriers for children with disabilities in South Africa. *African Journal of Disability*, 13, Article 1462. <https://doi.org/10.4102/ajod.v13i0.1462>
5. Du Plessis, P., Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools – A challenge for South Africa.

- South African Journal of Education*, 39(Suppl. 1), Article 1774. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774>
6. Gutiérrez, R. (2009). Framing equity: Helping students “play the game” and “change the game”. *Teaching for excellence and equity in mathematics*, 1(1), 4–8. <https://doi.org/10.63966/teem.v1i1.1704>
 7. Gutiérrez, R. (2012). Context matters: How should we conceptualize equity in mathematics education? In B. Herbel-Eisenmann, J. Choppin, D. Wagner, D. Pimm (Eds.), *Equity in discourse for mathematics education* (Mathematics Education Library, Vol. 55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2813-4_2
 8. Harland, T., Wald, N. (2018). Curriculum, teaching, and powerful knowledge. *Higher Education*, 76(4), 615–628.
 9. Lebaka, J. 2026, ‘NSFAS placed under administration’, *News24*, 5 May, available at: <https://www.news24.com/southafrica/education/nsfas-placed-under-administration-20260504-0875> (Accessed: 5 May 2026).
 10. Mafugu, T. (2025). Influences on mathematics achievement in rural schools: A nested study of underprivileged learners. *Interchange*, 56, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10780-024-09533-y>
 11. Maja, M.M., Naidu, K., Tshabalala, S.L., Malatji, M. (2024). Exploring the experiences of teachers in integrating technology into teaching English in rural primary schools in South Africa. *Journal of Education and Learning Technology*, 5(10), 497–513. <https://doi.org/10.38159/jelt.202451010>
 12. Mojapelo, S.M., Durodolu, O.O. (2022). Information and communications technologies in library facilities in disadvantaged rural schools in South Africa: Lessons from Limpopo province. *Education for Information*, 38(2), 113–131. <https://doi.org/10.3233/EFI-211541>
 13. Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Van Schaik.
 14. Roos, H. (2023). Students' voices of inclusion in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 113, 229–249. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10213-4>
 15. Samosamo, M.G., Divala, J.J. (2023). Epistemological access: A case of academic development programmes at a university of technology. *EUREKA: Social and Humanities*, (4), 20–26. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2023.003127>
 16. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
 17. Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934).
 18. Zickafoose, A., Ilesanmi, O., Diaz-Manrique, M., Adeyemi, A.E., Walumbe, B., Strong, R., Wingenbach, G., Rodriguez, M.T., Dooley, K. (2024) Barriers and Challenges Affecting Quality Education (Sustainable Development Goal #4) in Sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability* 16, 2657. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/7/2657>

Information about the authors

Sinobia Kenny, PhD in Philosophy of Education, Academic Manager of Schools' Enrichment, Stellenbosch University, Stellenbosch, South Africa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6071-6890>, e-mail: sinobia@aims.ac.za
Ekaterina Rzyankina, PhD in Engineering Education, Lecturer, University of Cape Town, Cape Town, South Africa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1532-6559>, e-mail: Ekaterina.rzyankina@uct.ac.za

Информация об авторах

Синобия Кенни, кандидат наук в области философии образования, академический руководитель программы повышения квалификации школ, Стелленбосский университет, Стелленбос, Южно-Африканская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6071-6890>, e-mail: sinobia@aims.ac.za
Екатерина Рзыанкина, кандидат наук в области инженерного образования, преподаватель, Университет Кейптауна, Кейптаун, Южно-Африканская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1532-6559>, e-mail: Ekaterina.rzyankina@uct.ac.za

Contribution of the authors

Sinobia Kenny — collection of data, writing and design of the manuscript; planning of the research, editing and revision.

Ekaterina Rzyankina — literature review and data analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final manuscript.

Вклад авторов

Синобия Кенни — сбор данных, написание и оформление рукописи; планирование исследования, редактирование и доработка.

Екатерина Рзянкина — обзор литературы и анализ данных.

Все авторы принимали участие в обсуждении результатов и одобрили окончательный текст рукописи.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

Ethical approval was sought and obtained from Stellenbosch University (Project ID 31669) in 2024.

Декларация об этике

Этическое одобрение было запрошено и получено в Стелленбосском университете (Project ID 31669) в 2024 году.

Поступила в редакцию 24.05.2026

Поступила после рецензирования 29.06.2026

Принята к публикации 15.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.05.24

Revised 2026.06.29

Accepted 2026.09.15

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Готовность к профессиональному выбору старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ: проблемы и практики их разрешения

Л.А. Осьмук ✉, И.В. Жданова, М.С. Мельникова

Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Российская Федерация

✉ osmuk@corp.nstu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема готовности к профессиональному выбору старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) актуализируется в связи с утверждением на государственном уровне концепции непрерывной образовательной траектории детей с особыми образовательными потребностями, акцентирующей внимание на профориентации и трудоустройстве. Контекстом здесь выступает образовательная и социальная инклюзия. **Цель.** Выявление особенностей и проблем формирования готовности к профессиональному выбору детей старшего возраста с инвалидностью и ОВЗ с последующим анализом практик разрешения возникающих барьеров. **Гипотеза.** У детей с инвалидностью и ОВЗ готовность к профессиональному выбору имеет определенные отличия, выраженные в ее неполном и недостаточно осмысленном характере. **Методы.** Эмпирическая верификация проводилась с помощью социологического исследования образовательных потребностей и возможностей детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ, организованного в 14 регионах Российской Федерации; использовались методы анкетирования ($n = 1400$) и экспертного интервью (эксперты — специалисты, работающие в области профориентации детей с инвалидностью и ОВЗ, $n = 12$). **Результаты.** Исследование показало, что готовность к профессиональному выбору у детей с инвалидностью и ОВЗ имеет неполный и недостаточно осмысленный характер, а также сталкивается с множеством проблем: запаздыванием формирования готовности, искажением представлений о профессиях, отсутствием успешных стратегий, ограничением самостоятельности, отсутствием современных и адекватных каналов информирования, отсутствием позиционирования и системности в инклюзивной профориентации. В свете развития инклюзивных практик, нацеленных на преодоление данных барьеров, важно учитывать обнаруженные особенности.

Ключевые слова: профессиональный выбор, готовность к профессиональному выбору, старшеклассники с инвалидностью и ОВЗ, критерии готовности, инклюзивные практики преодоления проблем формирования профессионального выбора

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных Ресурсные учебно-методические центры обучения инвалидов и лиц с ОВЗ: Северо-Кавказского федерального университета, Череповецкого государственного университета, Южного федерального университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Для цитирования: Осьмук, Л.А., Жданова, И.В., Мельникова, М.С. (2026). Готовность к профессиональному выбору старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ: проблемы и практики их разрешения. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 173–185. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310513>

Career choice readiness of high school students with disabilities and SEN: Problems and practices

L.A. Osmuk ✉, I.V. Zhdanova, M.S. Melnikova

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation

✉ osmuk@corp.nstu.ru

Abstract

Context and relevance. The problem of readiness for career choice among high school students with disabilities and special educational needs (SEN) is becoming increasingly relevant due to the state-level approval of the concept of a continuous educational trajectory for children with special educational needs — a concept that focuses on career guidance and employment. The context here is educational and social inclusion. **Objective.** To identify the characteristics and problems of developing readiness for career choice among high school students with disabilities and SEN, followed by an analysis of practices for addressing emerging barriers. **Hypothesis.** It is proved that the readiness to choose a profession for this category of schoolchildren cannot be called satisfactory; in the process of its formation, problems (barriers) arise, around which relevant practices are formed. **Methods.** Empirical verification was carried out using a sociological study of the educational needs and opportunities of children and youth with disabilities and SEN, organized in 14 regions of the Russian Federation; questionnaire-based methods ($n = 1400$) and expert interviews (experts — specialists working in the field of career guidance for children with disabilities and SEN, $n = 12$) were used. **Results.** The study showed that readiness for career choice in children with disabilities and SEN is incomplete and insufficiently meaningful, and also faces many problems: delayed development of readiness, distorted perceptions of professions, lack of effective strategies, limited autonomy, lack of modern and adequate information channels, and lack of a clear status and systematic approach in inclusive career guidance. In light of the development of inclusive practices aimed at overcoming these barriers, it is important to take into account the features identified.

Keywords: career choice, readiness for career choice, high school students with disabilities and SEN, readiness criteria, inclusive practices for overcoming the problems of forming career choice

Acknowledgements. The authors are grateful to the Resource Educational and Methodological Centers for the Education of Disabled People and Persons with Special Educational Needs (SEN) at the following universities for their assistance in data collection: North Caucasus Federal University, Cherepovets State University, Southern Federal University, and Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

For citation: Osmuk, L.A., Zhdanova, I.V., Melnikova, M.S. (2026). Career choice readiness of high school students with disabilities and SEN: Problems and practices. *Psychological science and education*, 31 (5), 173–185. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310513>

Введение

Выбор профессии как любое сложное социальное действие начинается с готовности. Но если для здорового человека профессиональный выбор всегда проблематичен, то для ребенка, имеющего статус инвалида/ОВЗ, необходимость определиться с профессиональным будущим — еще более острый вопрос, который осложняется проблемами взросления и социализации (Васильченко, Кузнецова, 2018; Деточенко, 2022). Поскольку готовность фиксирует переход к действиям и выступает в качестве черты, достичь и преодолеть которую означает — спланировать на будущее устойчивое социальное включение в общество, она оказывается в фокусе внимания исследователей. У общей теории готовности, являющейся методологической базой частных случаев проблемы, длинная история, апеллирующая как к психологическому, так и к социологическому знанию (Приказчикова, 2022). Если в психологии готовность понимается как связующее звено между «психическим состоянием» и «психическим процессом» (Санжаева, 2016), то социологическая традиция требует смещения фокуса исследования на причины и факторы. В то же время обязательная профориентация и профдиагностика школьников (Кузнецов, 2025; Савкина, Маслеха, 2017) все больше смещают проблему в практическую сторону. Важно, что специалисты пришли к пониманию, что способность и готовность делать профессиональный выбор — связанные друг с другом, но разные характеристики профессионального самоопределения (Кузнецов, Кувшинова, 2022), и

для детей с инвалидностью и ОВЗ этот разрыв может быть существенным.

На фоне развития инклюзивной политики, предполагающей рост лиц с инвалидностью в вузах и колледжах, интерес к феномену профессиональной готовности старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ актуализировался. Готовность к профессиональному выбору исследуемой группы, также как и готовность нормотипичных детей, связана с осознанным желанием и способностью выбирать профессию, ставить перед собой цель поступления в соответствующую образовательную организацию и планировать дальнейшую профессиональную траекторию. Следует учитывать, что готовность формируется (быстрее или медленнее) и представляет собой отдельный этап профессионального самоопределения. Наша практика показывает, что процесс формирования готовности к профессиональному выбору у детей с инвалидностью и ОВЗ сталкивается с проблемами. Предположение об отличиях формирования готовности к профессиональному выбору у детей с инвалидностью и ОВЗ требует эмпирической верификации, а выявленные барьеры (проблемы) заставляют обратиться к практикам их преодоления.

Материалы и методы

Для эмпирической верификации теоретических тезисов использовались данные социологического исследования, проведенного осенью 2025 г. в 14 субъектах Российской Федерации: Алтайский край, Воронежская область, Кабардино-Балкарская республика, Карачаево-Черкесская республика, Киров-

ская область, Краснодарский край, Липецкая область, Московская область, Мурманская область, Республика Крым, Саратовская область, Тюменская область, Хабаровский край, Челябинская область. В исследовании использовался количественный метод (анкетирование): выборка имела целевой характер с добавлением квотирования, $n = 1400$, по 100 человек в каждом регионе. Опрашивались учащиеся с инвалидностью и ОВЗ из общеобразовательных (55%) и коррекционных (45%) школ. В выборочной совокупности использовались «мягкие» квоты по четырем основным нозологическим группам, среди опрошенных — дети со статусом ОВЗ и дети-инвалиды с детства, обучающиеся в 9, 10 и 11 классах. Распределение по полу почти равное.

Анализ практик преодоления выявленных проблем проводился с использованием кейсов, полученных в ходе экспертного интервью с руководителями/заместителями руководителей школ, колледжей и вузов, а также ведущими специалистами психолого-медико-педагогической комиссии одного региона (Новосибирской области), отобранными методом снежного кома, с опытом работы по проблеме не менее 5 лет, $n = 12$.

Результаты

Готовность к профессиональному выбору проверяется решением, обозначаемым как «предварительный выбор», который связан с неопределившимся желанием попробовать себя в какой-либо профессии. Профессия на этом этапе должна «нравить-

ся», она должна отвечать потребностям и «романтическим» представлениям, в связи с чем рациональные аргументы могут и отсутствовать. Вопрос «Какая профессия Вам нравится и кем Вы в будущем хотели работать?» был ориентирован на такой предварительный выбор и выявление серьезных намерений. Полученные в ходе исследования результаты скорее опровергли расхожее представление о том, что дети с инвалидностью и ОВЗ не мечтают о профессиональном будущем. Из всех опрошенных (1400) нашлось всего 30 детей (2,1%), кто не может/не хочет выбирать профессию, не видит для себя никакой возможности профессионального развития. Подавляющая часть — 62,5% — предварительный выбор делают, но есть те, кто только собирается его сделать, таких — 35% (см. табл.).

Процент неопределившихся достаточно высок, если учесть, что в качестве респондентов выступали старшеклассники, у которых уже должны были сложиться предпочтения. Если предположить, что на старте формирования готовности принятия профессионального выбора никаких идей и эмоциональных привязанностей нет, то для 35% время для осмысленного принятия решения и разработки стратегии приобретения профессии значительно сокращается. Результаты исследования показывают, что даже из тех, кто осуществил выбор (вариант ответа — «знаю и указываю профессию»), 37,5% профессию не указывают (не вписывают), что заставляет усомниться, что вы-

Таблица / Table

Выбрали ли Вы профессию (кем бы Вы хотели работать в будущем)?
Have you chosen a profession (who would you like to work in the future?)

		Частота / Frequency	Проценты / Percentages
Валидные / Valid	1 Знаю и указываю профессию / I know and specify the profession.	880	62,5
	1.2 Еще не понял, что нравится (затрудняюсь ответить) / Haven't figured out what I like yet (hard to say)	491	35,0
	1.3 Профессий, которые мне нравятся, нет / я не буду работать / There are no professions I like / I won't work.	30	2,1
	Всего / Total	1400	99,6

бор профессии действительно сделан. А это аргумент в пользу того, что проблема с профессиональным выбором существует.

Всего тех, кто готов назвать свою выбранную профессию, оказалось менее трети, но и у них представление о профессии чаще всего неопределенное и размытое. Так, в качестве профессий указывается, например, «блогер» или используется собирательное понятие «квалифицированный рабочий». Из названных профессий (вписаны 54 профессии) можно выстроить рейтинг: 1. медицинский работник (медсестра, врач, фармацевт, массажист) — 8,8%; 2. IT-специалист — 8,6%; 3. педагог, психолог (воспитатель, учитель, логопед и др.) — 8,4%; 4. дизайнер, модельер, архитектор, фотограф и др. творческие профессии — 6,9%; 5. кулинар (повар, кондитер, бариста) — 5,8%. Веер желаемых профессий явно значительно расширился. Ожидаемо, устойчивое положение в рейтинге занимают IT-специальности, а классические (традиционные) выборы в пользу медицинских и педагогических специальностей, которые всегда делали и делают все молодые люди, свидетельствуют о том, что дети с инвалидностью и ОВЗ достаточно уверенно чувствуют себя в данном поле выборов. Становится заметной тенденция выбора профессий, получить которые можно только после окончания среднего профессионального и высшего образования.

Вместе с формированием готовности формируются профессиональные амбиции, которые могут совпадать или не совпадать с возможностями старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ. Полученные данные показывают, что дети с нарушениями ОДА ориентированы как на обучение в вузе (даже чуть больше), так и в колледже. Из опрошенных детей с нарушениями зрения практически половина планирует поступать в вуз, а дети с нарушениями слуха, напротив, ориентированы на колледж. Дети с соматическими и психическими заболеваниями в значительной степени ориентированы на колледж (таких в два раза больше, чем планирующих поступить в вуз) (рисунок).

Было обнаружено, что состояние здоровья респондентов не снижает их высокие амбиции, и зафиксирован относительно невысокий уровень опасений: 44% тех, кто считает, что «здоровье не мешает» достижению профессиональных целей. То есть дети, имеющие значительные проблемы со здоровьем, настроены оптимистично и заявляют, что «здоровье не мешает». Между тем специалисты считают, что ситуация меняется, как только выпускники школ становятся студентами и начинают учиться: многие не выдерживают уровня и интенсивности образовательного процесса.

Если формирование готовности рассматривать как процесс, в котором происходит

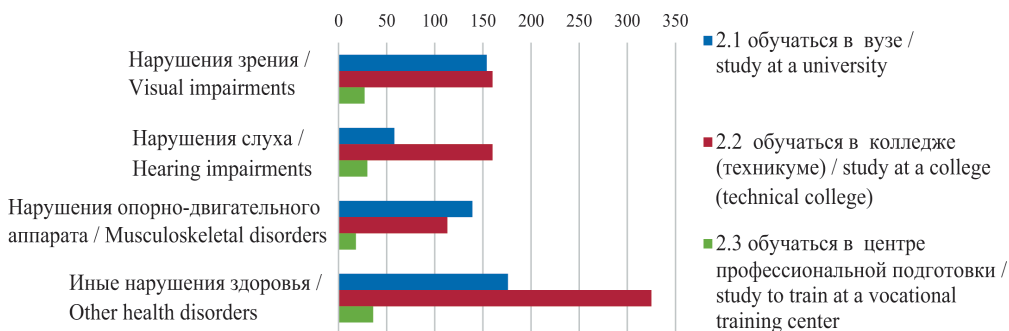


Рис. Где старшеклассники с различными нозологиями планируют получить профессиональное образование

Fig. Where high school children with different nosologies plan to receive vocational education

осмысление своих желаний, то аргументация выбора профессии является его квинтэссенцией. Полученные данные демонстрируют и непрагматичную, и прагматичную позиции детей с инвалидностью/ОВЗ и соответствующее разделение целевой аудитории на две равные части: более 47,8% ориентируется исключительно на то, что «профессия просто нравится», что подтверждает нерациональный подход к выбору. Разумеется, профессия и должна нравиться, но вопрос в том, подкрепляются ли когнитивные образы, построенные на эмоциональном восприятии, рациональной стратегией? Исследователи говорят о когнитивных искажениях, которые «нарушают рациональное восприятие информации, приводя к нелогичным выводам и решениям» (Безродная, Бахман, 2025). На основании полученных данных можно сделать предположение, что у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ такие когнитивные искажения сильны.

Представляет интерес выбор двух аргументов — «профессия позволит легко найти работу» (39%) и «высокооплачиваемая профессия» (39%). Другими словами, «мечтающие» и «неприспособленные» дети могут быть вполне прагматичными. Для четверти детей с инвалидностью/ОВЗ остается относительно важной возможность «легко получить профессию». Случайный выбор («выбрал/буду выбирать профессию случайным образом, мне все равно, какая это будет профессия») минимален — 3,7%, значит, детям не безразличен этот вопрос! Вывод: при высокой эмоциональной составляющей дети с особыми потребностями не лишены некоторого прагматического мышления, но оно ослаблено когнитивными искажениями.

Признано, что готовность делать профессиональный выбор должна быть сопряжена с его самостоятельным характером, другими словами, если выбор делается под влиянием/давлением других, готовность не сформирована. Специалисты, работающие с детьми с инвалидностью и ОВЗ, отмечают сильное влияние родителей на профессиональный выбор своих детей (Алехина, 2017). Но выбо-

ры самих родителей могут быть как прагматичными и соизмеримыми с особенностями нарушений ребенка, так и фантазийными, связанными с необоснованными амбициями и представлениями. Считается, что ребенок с инвалидностью и ОВЗ (без ментальных нарушений) должен выбирать сам, только в этом случае дальнейший процесс обучения и профессионального самоопределения будет успешен. Судя по наблюдаемой динамике, влияние родителей постепенно ослабевает (704 респондента сделали/сделают выбор самостоятельно), последнее связано с возможностью получать информацию, а также с прогрессирующей образовательной инклюзией. Исследование обнаружило, что учителя (только 185 респондентов заявили, что «именно они советуют, что выбирать и куда поступать») значительно менее референтны, чем родители (721 респондент). При этом роль школы в профориентации детей с особыми образовательными потребностями очевидна: 52% респондентов проходили профессиональную диагностику, практически все принимали участие в профориентационных мероприятиях. Более того, организация профориентации в школе оценивается детьми с инвалидностью и ОВЗ в 7,7 баллов по 10-балльной шкале. Другими словами, система профориентации, охватывающая детей с особенностями, в каком-то виде существует (Назарова, Толстенева, 2024), однако, судя по ответам, школа слабо включена в разработку индивидуальной образовательной траектории ребенка с инвалидностью и ОВЗ.

Обсуждение результатов исследования будет проводиться с попыткой преломить их через существующие практики преодоления обозначенных проблем и с использованием кейсов успешных (устойчивых) региональных практик.

Обсуждение результатов

Результаты анкетирования показали, что дети с инвалидностью и ОВЗ лояльно относятся к организации профориентации и позитивно смотрят на свое профессиональное будущее. Однако обнаруженные в ходе

исследования проблемы (барьеры) ставят под сомнение позитивные оценки. Исследования других авторов также показывают, что не все так просто: онлайн-опрос родителей детей с инвалидностью, проведенный Белгородским государственным национальным исследовательским университетом, выявил, что родители намного жестче оценивают профориентационную деятельность школ (более 60% родителей не удовлетворены профориентацией) (Ковальчук, 2023). Видимо, родители оценивают ситуацию более реалистично, тогда как дети более эмоционально (то есть вопрос не в валидности инструментария).

Кроме того, группа детей с инвалидностью и ОВЗ неоднородна, особенности нозологических групп требуют соответствующего позиционирования. Результаты нашего исследования продемонстрировали незначительные расхождения в формировании готовности к профессиональному выбору детей, относящихся к разным нозологическим группам. Это заставляет строить профориентационные стратегии с учетом психофизиологии (Улесикова, Постнова, Срослова, 2016). Так, стратегии профессионального выбора детей с нарушениями зрения характеризуются более рациональным подходом к выбору профессии и планированием дальнейших действий, что проявляется, например, в стремлении сделать карьеру с учетом состояния здоровья и присутствия физических дефектов. Профессиональный выбор осуществляется этой категорией достаточно автономно, без ориентации на родителей, друзей и знакомых. Дети с нарушениями слуха меньше других имеют адекватное представление о будущей профессии, идеализируют пути ее получения и нацелены на высокую заработную плату, а также возможность «легко найти работу». Кроме того, эта нозологическая группа в большей степени учитывает мнения друзей, знакомых и в меньшей степени задумывается об ограничителях здоровья. У детей с нарушениями ОДА ориентация на интерес в выборе профессии присутствует, но все же больше они думают о том, смогут ли освоить выбранную профессию при существующем

состоянии здоровья. Стратегия профессионального выбора детей с общими (иные) заболеваниями также имеет некоторые нюансы: помимо желания найти интересную профессию, им не безразличен престиж (насколько модная) профессии.

В целях анализа готовности к профессиональному выбору всей целевой группы выделим некоторые проблемы, обнаруженные в ходе исследования: 1) «запаздывающее» формирование готовности к профессиональному выбору; 2) слабое и искаженное представление о профессиях; 3) отсутствие стратегии получения профессии при высоких амбициях; 4) все еще ограниченная самостоятельность выбора; 5) профориентация, слабо позиционированная на детей с особенностями (кроме коррекционных школ); 6) отсутствие адекватного «навигатора» поиска информации в интернет-пространстве. Данные проблемы подтверждают наличие особенностей формирования готовности старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ к профессиональному выбору. Они соответствуют особенностям социального поведения лиц данной категории: часто встречающимся нарушениям эмоционально-волевой сферы, затруднениям с коммуникацией (особенно для лиц с нарушениями слуха), реакции на изоляцию и стресс, поиску облегченных путей решения проблем, не затрагивающих физические дефекты. Профессиональный выбор здесь является продолжением осложненного процесса социализации, в котором постановка и достижение целей становятся затруднительными (Васильченко, Кузнецова, 2018). В рамках исследования рассматривались такие показатели, как автономность, информированность, принятие решения, эмоциональное отношение (Кузнецов, 2025; Кузнецов, Кувшинова, 2022; Кузнецова, 2008), полученные данные обнаруживают некоторые проблемы, ставящие вопрос относительно полной готовности исследуемой категории старшеклассников к профессиональному выбору.

Поскольку вопрос всегда лежал на поверхности, в регионах появились практики

преодоления обозначенных проблем (Алехина, Быстрова, 2025). Для примера возьмем Новосибирскую область, принимающую с 2025 года участие в федеральном пилотном проекте формирования непрерывной профессионально-образовательной траектории детей с инвалидностью и ОВЗ. В результате анализа полученных в ходе экспертного интервью 12 кейсов (экспертов просили выделить самые успешные практики, решающие обозначенные проблемы готовности к профессиональному выбору детей с инвалидностью и ОВЗ, и соотнести их с выделенными в ходе опроса проблемами/барьерами) были отобраны 5 практик, получивших высокую оценку большинства экспертов:

1. «Фестиваль знакомства с профессией» — профориентационные мероприятия в рамках регионального и национального чемпионатов «Абилимпикс» для детей дошкольного и школьного возраста с инвалидностью и ОВЗ, проводимые с целью знакомства с профессией в игровой форме. Практика направлена на преодоление «запаздывания» формирования готовности. Фестиваль проводит Новосибирский профессионально-педагогический колледж, в 2025 году он состоялся на 133 площадках образовательных организаций дошкольного, общего, специального, дополнительного и профессионального образования Новосибирской области, в соревнованиях по 101 компетенции принял участие 5531 ребенок (дошкольного возраста — 1622 чел., младшего школьного возраста — 2691 чел., старшего школьного возраста — 1218 чел.). Работы участников оценивали 2175 экспертов, более 2 тыс. педагогов подготовили участников к соревнованиям. С точки зрения экспертов, данная практика (Сидоров, Кунцына, 2016) позволяет включаться в профессиональную деятельность постепенно, от простого (игры) к сложному (профессиональному выбору), в результате эмоциональный выбор (желание стать специалистом в конкретной области) сменяется размышлениями относительно того, как это сделать.

2. Проект «Профпробуй» реализуется на базе Новосибирского государственного

технического университета при поддержке Департамента молодежной политики Новосибирской области и направлен на преодоление искаженного представления о профессиях. За время реализации проекта было проведено десять информационно-просветительских и профдиагностических мероприятий с учащимися 8–11 классов средней школы № 220 имени К.Д. Ушинского, гимназии № 14 — образовательного центра «Универсарий» и санаторной школы-интерната № 133, в которых приняли участие более 170 детей. Основным форматом мероприятий стали профессиональные пробы на площадках колледжей и вузов (лаборатории, центры, площадки для практических занятий и др.). Данная практика предполагает формирование рациональных стратегий выбора, делает саму готовность более возможной. Профпробы направлены на поиск решения (Блинов, Сергеев, 2015), при этом очевидно, что, самостоятельно пробуя элементы из профессиональной деятельности, дети не просто расширяют границы, но повышают активность.

3. С точки зрения экспертов, в Новосибирске существует две наиболее успешных практики «инклюзивных образовательных лифтов» (Осьмук, Серебрянникова, 2018), обеспечивающих мягкий переход с одного образовательного уровня на другой детей (молодежи) с инвалидностью и ОВЗ: 1) ГБПОУ НСО «Новосибирский профессионально-педагогический колледж» — ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; 2) Инженерный лицей ФГБОУ «Новосибирского государственного технического университета» (НГТУ) — СПО НГТУ — ВО НГТУ (внутренний лифт). Так называемый «инклюзивный образовательный лифт» корректирует стратегию получения профессии обозначенных студентов начиная с уровня СПО: стратегия начинает опираться на адекватные амбиции, которые складываются в образовательном процессе.

4. Проблема гиперопеки родителей в отношении детей с инвалидностью и ОВЗ хорошо известна экспертам, часто наблюдающим негативную роль родителей в профессиональ-

ном выборе своих нетипичных детей. Между тем в силах родителей помочь ребенку в ситуации выбора, поддерживая его самостоятельность (Алехина, 2017). Созданная «Школа» родителей детей, имеющих ограничения жизнедеятельности, среди прочих, обозначила данную проблему как приоритетную. Организаторы предположили, что родитель, имеющий информацию об инклюзивном потенциале профессий и образовательных организациях, осуществляющих профессиональное образование, а также осознающий проблему возможностей своего ребенка, может помочь ему с выбором, не нарушая его личностных выборов и позволяя сформироваться готовности. Школа проводится ежегодно на площадке Областного центра диагностики и консультирования НСО с привлечением колледжей и вузов г. Новосибирска.

5. Общероссийская предметная олимпиада с международным участием среди обучающихся с нарушением слуха «Траектория DEAF» — ежегодное весеннее профориентационное мероприятие, которое проводится на базе Новосибирского государственного технического университета. Ежегодно в олимпиаде принимают участие более 100 глухих и слабослышащих школьников специальных и общеобразовательных школ различных субъектов Российской Федерации и Казахстана. Олимпиада проводится по целому ряду предметов (математика, информатика, русский язык и др.), что помогает старшеклассникам проверить свою готовность к поступлению в колледжи и вузы. Общие задания в олимпиаде дополняются «Конкурсом эрудитов», конкурсом исследовательских и социальных проектов и др. Данные форматы помогают детям с нарушениями слуха определить свои склонности и интересы, пообщаться с сотрудниками колледжей/вузов, получить информацию о доступных образовательных программах. Олимпиада направлена на преодоление дефицита позиционирования профориентационных мероприятий на нозологические группы.

Шестая проблема, связанная с системой навигации детей с инвалидностью и ОВЗ, в

Новосибирской области, по мнению экспертов, пока в полной мере не решена, но ее решение будет опираться на информационные технологии и, в частности, на российский государственный интернет-портал «Госуслуги».

Таким образом, инклюзивные практики появляются в регионах в ответ на возникающие проблемы и по мере развития устойчивой инклюзивной образовательной политики сами становятся устойчивыми.

Заключение

Развитие инклюзивных образовательных технологий в мире (Navas-Bonilla et al., 2025; Samaniego et al., 2025), а также усилившийся контроль со стороны федеральной власти за инклюзивным образованием и трудоустройством лиц с инвалидностью в Российской Федерации (Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья) делают вопрос о готовности старшеклассников с особыми образовательными потребностями к профессиональному выбору ключевой задачей. Можно предположить, что при всех сформированных потребностях и даже при наличии мотивации отсутствие готовности не приводит к реальному выбору и препятствует реализации индивидуальной профессионально-образовательной траектории. Важно не просто «протащить» молодого человека по такой траектории, но способствовать тому, чтобы это был его личный выбор, а сам он хотел чего-то достичь (Халмуродова, 2015). Дети с инвалидностью и ОВЗ, находясь в ситуации отсутствия готовности, часто нигде не поступают после окончания школы и «теряются» сразу или же, поступив, отчисляются из вуза/колледжа, не закончив обучение (данные федерального пилотного проекта). Между тем ситуация с формированием готовности к профессиональному выбору вполне управляема. Для этого необходимо учитывать особенности формирования профессионального выбора и с этим

учетом корректировать уже сложившиеся практики профессиональной ориентации. Как показывает опыт, практики преодоления барьеров профессиональной готовности детей с инвалидностью и ОВЗ, появляющиеся в регионах, могут тиражироваться благодаря сформированному инклюзивно-

му образовательному сообществу. В целях более точного позиционирования профориентационных мероприятий есть смысл провести исследования готовности к профессиональному выбору по нозологическим группам с использованием качественных социологических методов.

Список источников / References

- Алехина, С.В. (2017). Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования. *Педагогика и просвещение*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2017.4.24965>
 Alekhina, S.V. (2017). The role of parents of children with disabilities in the development of inclusive education. *Pedagogy and Enlightenment*, 4, 1–9. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2017.4.24965>
- Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Система критериев доказательной оценки инклюзивности образовательной практики. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 22–29. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230303>
 Alekhina, S.V., Bystrova, Y.A. (2025). A system of evidence-based criteria for assessing inclusiveness of educational practice. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 22–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230303>
- Безродная, Е.А., Бахман, К.А. (2025). Когнитивные искажения в профессиональном самоопределении: эффект парадокса выбора. *Калининградский вестник образования*, 4(28), 108–117. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_87622810_56993691.pdf (дата обращения: 16.05.2026).
 Bezrodnaya, E.A., Bakhman, K.A. (2025). Cognitive biases in professional self-determination: the paradox-of-choice effect. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 4(28), 108–117. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_87622810_56993691.pdf (viewed: 16.05.2026).
- Блинов, В.И., Сергеев, И.С. (2015). Профессиональные пробы в школьной профориентации: путь поисков. *Профессиональное образование и рынок труда*, 4, 14–17. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803952_64663522.pdf (дата обращения: 17.05.2026).
 Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2015). Professional trials in school career guidance: a path of searches. *Professional Education and Labor Market*, 4, 14–17. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803952_64663522.pdf (viewed: 17.05.2026).
- Васильченко, А.Е., Кузнецова, О.В. (2018). Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. *Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 22–26). Новосибирск: Частное учреждение дополнительного профессионального образования «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы». URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37213718_77963845.pdf (дата обращения: 17.05.2026).
 Vasilchenko, A.E., Kuznetsova, O.V. (2018). Features of socialization of children with disabilities. *Science and Society: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 22–26). Novosibirsk: Private Institution of Additional Professional Education "Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy, and Social Work". (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37213718_77963845.pdf (viewed: 17.05.2026).
- Деточенко, Л.С. (2022). Проблемные аспекты социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в России. *Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования*, 4, 68–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-sotsializatsii-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-rossii> (дата обращения: 22.04.2026).
 Detochenko, L.S. (2022). Problematic aspects of socialization of persons with disabilities in Russia. *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied Research*, 4, 68–72. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-sotsializatsii-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-rossii> (viewed: 22.04.2026).
- Ковальчук, О.В. (2023). Профессиональные жизненные стратегии детей-инвалидов как

- индикатор благополучия региона. *Научный результат. Социология и управление*, 9(3), 37–48. URL: <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2023-9-3-0-4>
- Kovalchuk, O.V. (2023). Professional life strategies of children with disabilities as an indicator of regional well-being. *Scientific Result. Sociology and Management*, 9(3), 37–48. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2023-9-3-0-4>
8. Кузнецов, А.А. (2025). Диагностика представлений старшеклассников о перспективах профессионального развития: подходы, критерии, инструментарий. *Современное педагогическое образование*, 5, 25–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-predstavleniy-starsheklassnikov-o-perspektivah-professionalnogo-razvitiya-podhody-kriterii-instrumentariy> (дата обращения: 05.04.2026).
 - Kuznetsov, A.A. (2025). Diagnostics of senior students' ideas about prospects of professional development: approaches, criteria, tools. *Modern Pedagogical Education*, 5, 25–27. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-predstavleniy-starsheklassnikov-o-perspektivah-professionalnogo-razvitiya-podhody-kriterii-instrumentariy> (viewed: 05.04.2026).
 9. Кузнецов, К.Г., Кувшинова, О.Л. (2022). Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению. *Профессиональное образование и рынок труда*, 1, 88–111. URL: <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006>
 - Kuznetsov, K.G., Kuvshinova, O.L. (2022). Method for assessing pupils' readiness for professional self-determination. *Professional Education and Labor Market*, 1, 88–111. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006>
 10. Кузнецова, В.Н. (2008). Критерии и показатели эффективности формирования профессионального самоопределения подростков. *Научные исследования в образовании*, 2, 42–44. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13082414_95919625.pdf (дата обращения: 05.04.2026).
 - Kuznetsova, V.N. (2008). Criteria and indicators of effectiveness in forming professional self-determination of adolescents. *Scientific Research in Education*, 2, 42–44. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13082414_95919625.pdf (viewed: 05.04.2026).
 11. Назарова, А.Н., Толстенева, А.А. (2024). Проблемы и перспективы профессиональной ориентации инвалидов и лиц с ОВЗ. *Проблемы современного педагогического образования*, 84-1, 212–215. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_71153836_27824990.pdf (дата обращения: 09.04.2026).
 - Nazarova, A.N., Tolsteneva, A.A. (2024). Problems and prospects of vocational guidance for persons with disabilities and persons with special educational needs. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 84-1, 212–215. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_71153836_27824990.pdf (viewed: 09.04.2026).
 12. Осьмук, Л.А., Серебрянникова, О.А. (2018). Концепция инклюзивного лифта в отечественном образовании. *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей* (с. 22–29). М.: МГППУ. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34885984_91148812.pdf (дата обращения: 09.04.2026).
 - Osmuk, L.A., Serebryannikova, O.A. (2018). The concept of an inclusive elevator in domestic education. *Developing inclusion in higher education: a network approach: a collection of articles* (pp. 22–29). Moscow: MGPPU. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34885984_91148812.pdf (viewed: 09.04.2026).
 13. Приказчикова, О.С. (2022). Теоретические подходы к феномену «готовность» в современной науке. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки*, 2, 147–159. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49793192_61574990.pdf (дата обращения: 25.03.2026).
 - Prikazchikova, O.S. (2022). Theoretical approaches to the phenomenon of “readiness” in modern science. *Bulletin of the Perm State University of Humanities and Education. Series № 3. Humanities and Social Sciences*, 2, 147–159. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49793192_61574990.pdf (viewed: 25.03.2026).
 14. Савкина, Н.Г., Маслеха, И.Н. (2017). Проблемы профориентации старшеклассников в школе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2-5, 37–39. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28317503_23125588.pdf (дата обращения: 05.04.2026).
 - Savkina, N.G., Maslyokha, I.N. (2017). Problems of career guidance for senior students at school. *Topical Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2-5, 37–39. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/download/>

- elibrary_28317503_23125588.pdf (viewed: 05.04.2026).
15. Санжаева, Р.Д. (2016). Готовность и ее психологические механизмы. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, 2, 3–12. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32366782_72804391.pdf (дата обращения: 25.03.2026).
- Sanzhayeva, R.D. (2016). Readiness and its psychological mechanisms. *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*, 2, 3–12. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32366782_72804391.pdf (viewed: 25.03.2026).
16. Сидоров, В.В., Куницына, О.С. (2016). Движение «Абилимпикс» как один из способов повышения мотивации к профессиональному самоопределению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Инновационное развитие профессионального образования*, 1(09), 75–77. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26535298_54701669.pdf (дата обращения: 17.05.2026).
- Sidorov, V.V., Kunitsyna, O.S. (2016). The “Abilympics” movement as one of the ways to increase motivation for professional self-determination of persons with disabilities and persons with special needs. *Innovative Development of Professional Education*, 1(09), 75–77. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26535298_54701669.pdf (viewed: 17.05.2026).
17. Улесикова, И.В., Постнова, М.В., Срослова, Г.А. (2016). История формирования системы профориентации на основе психофизиологии. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки*, 68–73. <https://doi.org/10.15688/jvolsu11.2016.4.9>
- Ulesikova, I.V., Postnova, M.V., Sroslova, G.A. (2016). History of formation of the career guidance system based on psychophysiology. *Bulletin of Volgograd State University. Series 11: Natural Sciences*, 68–73. (In Russ.). <https://doi.org/10.15688/jvolsu11.2016.4.9>
18. Халмуродова, М.Д. (2015). Психологические факторы самостоятельности в выборе профессии. *Евразийский научный журнал*, 8, 120–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-samostoyatelnosti-v-vybore-professii> (дата обращения: 09.04.2026).
- Khalfurodova, M.D. (2015). Psychological factors of independence in choosing a profession. *Eurasian Scientific Journal*, 8, 120–122. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-samostoyatelnosti-v-vybore-professii> (viewed: 09.04.2026).
19. Navas-Bonilla, C.R., Guerra-Arango, J.A., Oviedo-Guado, D.A., Murillo-Noriega, D.E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Front. Educ.* 10:1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
20. Samaniego, L.M.V., Orrego, R.M.C., Barriga-Fray, S.F., Paz, V.B.S. (2025). Technologies in Inclusive Education: Solution or Challenge? A Systematic Review. *Education Sciences; Basel*, 15(6), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci15060715>

Информация об авторах

Людмила Алексеевна Осьмук, доктор социологических наук, профессор, директор Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ (НЭТИ)), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@mail.ru

Инна Валерьевна Жданова, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ (НЭТИ)), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-4297>, e-mail: i.zhdanova@corp.nstu.ru

Мария Сергеевна Мельникова, старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ (НЭТИ)), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7510-9508>, e-mail: metill@yandex.ru

Information about the authors

Lyudmila A. Osmuk, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Director of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-3055>, e-mail: osmuk@corp.nstu.ru

Inna V. Zhdanova, Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor at the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-4297>, e-mail: i.zhdanova@corp.nstu.ru

Maria S. Melnikova, Senior Lecturer of the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7510-9508>, e-mail: metill@yandex.ru

Вклад авторов

Осьмук Л.А. — идея исследования; планирование, организация и контроль за проведением исследования, аннотирование, написание и оформление аналитического отчета по исследованию и рукописи статьи — 45%.

Жданова И.В. — проведение исследования; анализ данных — 25%.

Мельникова М.С. — проведение исследования, оформление рукописи; применение статистических, математических методов для анализа данных — 30%.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Lyudmila A. Osmuk — research idea; planning, organization and control of the study, annotation, writing and preparation of the analytical report for the study and the manuscript of the article — 45%.

Inna V. Zhdanova — conducting a study; data analysis — 25%.

Maria S. Melnikova — conducting the study, drafting the manuscript; application of statistical and mathematical methods for data analysis — 30%.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокол от 10.01.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 29.06.2026

Поступила после рецензирования 24.08.2026

Принята к публикации 23.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.06.29

Revised 2026.08.24

Accepted 2026.09.23

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном профессиональном образовании: пилотное исследование

В.В. Мануйлова ✉, А.А. Гусейнова

Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ manuilovavv@mgpu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема исследования связана с определением возможности использования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью при освоении профессиональных образовательных программ в условиях инклюзивного профессионального образования. Актуальность выбора темы обусловлена значимостью непрерывности инклюзивного образования для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, основным средством осуществления которого являются организация и осуществление психолого-педагогического сопровождения на всех уровнях образования. **Целью** представленного в статье исследования были выявление динамики и фиксация текущего состояния процесса организации и осуществления сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования. **Гипотеза.** Ключевым фактором при построении и реализации психолого-педагогического сопровождения выступает высокая степень вовлеченности всех субъектов образовательного процесса, благодаря чему сопровождение приобретает двойственную функцию: оно не только служит средством поддержки указанной категории обучающихся, но и открывает для них перспективы саморазвития и самореализации. **Методы и материалы.** В статье приводятся итоги мониторингового исследования, направленного на оценку состояния психолого-педагогического сопровождения в инклюзивных ПОО (колледжах и техникумах); выборочная совокупность охватила 50 пилотных субъектов Российской Федерации. Исследование проводилось на основе разработанного диагностического инструментария. Для исследования авторами выделены компоненты сопровождения: психолого-педагогическое сопровождение; социальное сопровождение; медицинское сопровождение; волонтерское сопровождение. В исследовании участвовали две категории респондентов: управленческая команда, обучающиеся, в том числе с ОВЗ, родители (законные представители). Применялись метод опроса и кластерный анализ. Мониторинг позволил определить актуальное состояние организации и осуществления сопровождения, ресурсы и дефициты профессиональных образовательных организаций (ПОО). **Результаты.** Выявлено противоречие между высокими

значениями созданной инклюзивной среды ПОО и низкой удовлетворенностью сопровождением в условиях колледжей/техникумов. **Выводы.** Полученные результаты указывают на необходимость создания в ПОО служб сопровождения обучающихся с ОВЗ, а также разработки методических материалов по обеспечению и регламентации их деятельности. Рекомендовано тиражирование успешных практик организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и их родителей (законных представителей), что позволит обеспечить бесшовность инклюзивного образования в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, колледж/техникум, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Для цитирования: Мануйлова, В.В., Гусейнова, А.А. (2026). Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном профессиональном образовании: пилотное исследование. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 186–200. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310514>

Psychological and pedagogical support for students with limited health capabilities and disabilities in inclusive vocational education: A pilot study

V.V. Manuilova ✉, A.A. Guseynova
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
✉ manuilovavv@mgpu.ru

Abstract

Context and relevance. The research problem is connected with determining the possibility of using psychological and pedagogical support for students with limited health capabilities and disabilities in mastering professional educational programmes within inclusive vocational education. The relevance of the choice of topic is due to the importance of the continuity of inclusive education for students with limited health capabilities and disabilities, the main means of which is the organisation and implementation of psychological and pedagogical support at all levels of education. **Objective.** The aim of the study presented in the article was to identify the dynamics and to record the current state of the process of organising and implementing support for students with limited health capabilities and disabilities in professional educational institutions that implement secondary vocational education programmes. **Hypothesis.** A key factor in the construction and implementation of psychological and pedagogical support is the high degree of involvement of all subjects of the educational process, due to which support acquires a dual function: it not only serves as a means of supporting this category of students, but also opens up prospects for self-development and self-realization for them. **Methods and materials.** The article presents the results of a monitoring study aimed at assessing the state

of psychological and pedagogical support in inclusive vocational education institutions (VET; colleges and technical schools); the sample covered 50 pilot regions of the Russian Federation. The study was conducted on the basis of purpose-developed diagnostic tools. For the study, the authors identified the following components of support: psychological and pedagogical support; social support; medical support; volunteer support. The study involved three categories of respondents: the management team; students, including those with limited health capabilities and disabilities; and parents (legal representatives). The survey method and cluster analysis were used. The survey method and cluster analysis were used. The monitoring made it possible to determine the current state of the organisation and implementation of support, as well as the resources and deficits of VET institutions. **Results.** The research results revealed a contradiction between the high values of the created inclusive environment in vocational education institutions and the low level of satisfaction with the support provided in colleges/technical schools. **Conclusions.** The results obtained indicate the need to establish support services for students with limited health capabilities and disabilities in vocational education institutions, as well as to develop methodological materials to ensure and regulate their activities. It is recommended to replicate successful practices for organizing support for students with limited health capabilities and disabilities and their parents (legal representatives), which will help ensure the seamless nature of inclusive education across the regions of the Russian Federation.

Keywords: psychological and pedagogical support, college/technical school, inclusive education, students with limited health capabilities and disabilities

For citation: Manuilova, V.V., Guseynova, A.A. (2026). Psychological and pedagogical support for students with limited health capabilities and disabilities in inclusive vocational education: A pilot study. *Psychological Science and Education*, 31(5), 186–200. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310514>

Введение

В последнее десятилетие отечественная образовательная система претерпевает значительные изменения на всех своих уровнях. Указанные преобразования затронули и сферу, связанную с выбором и освоением профессии лицами с особыми потребностями. Обеспечение доступа к профобразованию в месте проживания для данной категории обучающихся стало возможным благодаря созданию на федеральном уровне сети базовых профессиональных образовательных организаций (БПОО) и ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ).

Анализ данных мониторинговых исследований специальных условий, созданных в БПОО и РУМЦ, позволяет говорить о наличии достаточной доступности архитектурной среды в колледжах и техникумах, о

разработанных локальных актах, материально-техническом оснащении (Алехина, Самсонова, Шеманов, 2022; 2024; 2025; Близняк, Сенченков, 2020; Бут, Эйнскоу, 2007; Jose, Shanuga, 2018; Lombardi, Dougherty, Monahan, 2018). При этом недостаточно исследованным оставался вопрос адаптации к среде организации, сопровождения обучающихся на всех этапах освоения профессиональных образовательных программ (С.В. Алехина, Т.Г. Богданова, Е.Н. Кутелова, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева и др.). О значимости многогранности изучения организации сопровождения в условиях обучения, развития и воспитания различных категорий обучающихся свидетельствует разнообразие подходов (Мануйлова, 2018; Мануйлова, Сорокомова, 2021; Романенкова, 2016; Самсонова,

Быстрова, Мануйлова, 2023; Самсонова, Кутепова, Алексеева, 2022; Love, Horn, 2021; Vislie, 2003; Wided, Abdulaziz, 2024).

Традиционно выделяют следующие компоненты сопровождения: психолого-педагогический, социальный, медицинский, волонтерский (Кузьмичева, 2020; Кузьмичева, Афонкина, 2021; Хитрюк, 2015; Шеманов и др., 2022; Guo и др., 2021).

Современные исследователи рассматривают сопровождение как деятельность педагогического коллектива по предотвращению трудностей у обучающихся (Головлева, Юдин, 2014; Создание инклюзивной образовательной среды..., 2022; Создание инклюзивной среды..., 2022; Ясвин, 2019)¹. Под сопровождением обучающихся с нарушениями развитием в контексте получения ими профобразования нами понимается система мер, способствующих повышению эффективности инклюзивного обучения; предупреждения возникновения различного рода затруднений в ходе учебной деятельности и др. (Т.Г. Богданова, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова) (Мануйлова, 2017). Сопровождение должны осуществлять специалисты, обладающие специальными знаниями, умениями и навыками, способные оказать поддержку таким образом, чтобы обучающиеся могли самостоятельно выбрать способы преодоления возникших трудностей на этапе профессионального самоопределения и профессионализации (Быстрова, 2022; Bystrova, Кантор, 2024; Kovalenko, Kazachiner, 2021; Mazzotti, Rowe, Kwiatek, 2021). Именно развитие сети БПОО и РУМЦ позволило включить в пилотное исследование 50 регионов Российской Федерации.

Данная статья представляет материалы анализа эмпирических данных, полученных в ходе мониторингового исследования те-

кущего состояния процесса сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования. Несмотря на достаточную изученность данного вопроса на уровне школьного образования в отечественной науке, исследовательским пробелом остаются организация и осуществление сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ в колледжах и техникумах, осваивающих профессиональные программы в условиях инклюзии. Для устранения указанного пробела было организовано и проведено исследование организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ в организациях среднего профессионального образования с помощью диагностического инструментария, представленного далее.

Материалы и методы

Инструментарий мониторинговых мероприятий включал совокупность форм статистической отчетности (на основе данных федерального статистического наблюдения в сфере СПО по форме СПО-1², опросники, содержащие блоки вопросов, направленных на сбор сведений по изучаемому вопросу (статистические данные по численности лиц с инвалидностью и ОВЗ в профессиональных образовательных организациях субъектов Российской Федерации, о количестве принятых на обучение и успешно освоивших профессиональные программы, о наличии в структуре ПОО службы сопровождения, психолого-педагогического консилиума, кадровый состав данных структур; наличие локальных документов, регламентирующих их деятельность и др.), а также применение технологии SWOT-анализа (изучение ресурсов и дефици-

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.05.2026).

² http://xn--h1aeri.xn--p1ai/images/cms/data/PAGES/dokumenty/publichnie_otcheti/spo-1_na_nachalo_2025-2026_uchebnogo_goda_na_1_oktyabrya_2025.pdf

тов ПОО, возможностей реализации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в процессе освоения теоретического и практического компонента образовательной программы, включения в студенческую среду, последующего трудоустройства). Были использованы следующие статистические методы: методы описательной статистики: систематизация результатов опроса методами сводки и группировки; частотный анализ: анализ распределения значений признаков в группах выборки; кластерный анализ: классификация объектов (субъектов Российской Федерации, представители организаций которых попали в выборку) по набору переменных для распределения их по уровню организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в субъектах Российской Федерации. Переменными кластеризации выступили следующие критерии: критерий сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; критерий готовности педагогических работников к осуществлению сопровождения; критерий локальной нормативной и адаптированной учебно-методической базы. Анализ эмпирических данных осуществлялся посредством использования программы «PASW Statistics».

Проведенное мониторинговое исследование носило информационный характер и было ориентировано на сбор, аккумуляцию и упорядочение получаемых данных, позволяющих определить векторы для развертывания дальнейших исследований в сфере инклюзивного СПО. Мероприятие осуществлялось на региональном уровне и было нацелено на формирование прогностических оценок и выводов.

Выборку составили профессиональные образовательные организации пятидесяти субъектов Российской Федерации, являющиеся БПОО и РУМЦ (по одной БПОО/РУМЦ от субъекта Российской Федерации). Данные организации отвечают в своих регионах за развитие системы инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения; аккумулируют данные по всему региону. Отбор субъектов проводился случайным образом, в выборке

представлены две группы респондентов: административно-управленческий состав и педагогические работники; обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ и их родители. От каждой организации было по два представителя административно-управленческого состава и педагогических работников, отвечающих за организацию инклюзивного образования и по два представителя обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их родителей, входящих в управляющий совет организации. Представителями административно-управленческого состава и педагогических работников стали заместители руководителей по инклюзивному образованию или руководители службы сопровождения и педагогические работники (всего 100 человек: 50 человек (1 заместитель или 1 руководитель службы) и 50 педагогических работников (по 1 от каждой организации)), группу обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их родителей составили 100 человек (1 обучающийся и 1 родитель от каждой организации). Таким образом, следует отметить, что опрос был ограничен участием двух представителей административно-педагогического состава каждой организации и двух представителей родительско-ученического состава, что является ограничением исследования и, в свою очередь, может снижать объективность полученных результатов.

Сбор данных осуществлялся посредством онлайн-опроса. База данных исследования: Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024621912 Российская Федерация. Технология проектирования и реализации системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования (Мануйлова, 2024).

Описанный диагностический инструментарий позволил осуществить проведение мониторингового исследования и получить результаты, представленные далее.

Результаты

Анализ данных федерального статистического наблюдения (форма № СПО-1) позволил оценить востребованность программ

СПО среди обучающихся с нарушенным развитием (см. рис. 1). Средние показатели (доля) по субъектам Российской Федерации, объединенные в средние показатели по округам, позволяют отметить, что доля лиц с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в профессиональных организациях, существенно различается по федеральным округам. Данные различия обусловлены наличием или отсутствием специальных условий и доступностью колледжей и техникумов к приему на обучение по профессиональным программам абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ. По данным статистического наблюдения, студенты с инвалидностью и ОВЗ присутствуют в 2716 образовательных организациях (75%). Совокупная численность обучающихся указанной категории по программам среднего профессионального образования составляет 25231 человек (см. рис. 1).

Наиболее высокие показатели доли обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по программам СПО зафиксированы в Кемеровской области, Тульской области, Республике Саха (Якутия) и г. Москве. В региональном разрезе наибольшая доля студентов рассматриваемой категории осваивает программы СПО.

Проведенный мониторинг позволил сделать вывод об осуществлении всех видов сопровождения студентов с ОВЗ лишь в 43% колледжей и техникумов субъектов Российской Федерации, участвующих в ис-

следовании. Чаще всего в образовательных организациях осуществляется социальное сопровождение данной группы обучающихся и составляет 63% от общего количества организаций, принявших участие в исследовании. Данный факт обусловлен наличием в штате ПОО социальных педагогов, осуществляющих помощь при получении социальных гарантий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Реже осуществляется медицинское сопровождение (12%), что в первую очередь связано с отсутствием медицинских кабинетов и сотрудников медицинского профиля. О частичной организации медицинского сопровождения свидетельствует включение адаптированной физической культуры в учебный план профессиональной образовательной программы, оснащение спортивных залов специализированным оборудованием для занятий с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение (53%) данной категории обучающихся обеспечивается за счет наличия в штатном расписании должностных единиц педагогов-психологов и педагогов-организаторов. На включение в процесс сопровождения волонтеров из числа студентов с нормативным развитием указали 20% участников исследования (см. рис. 2).

О важности сопровождения в процессе освоения образовательных профессиональных программ заявили 42,9% обучающихся

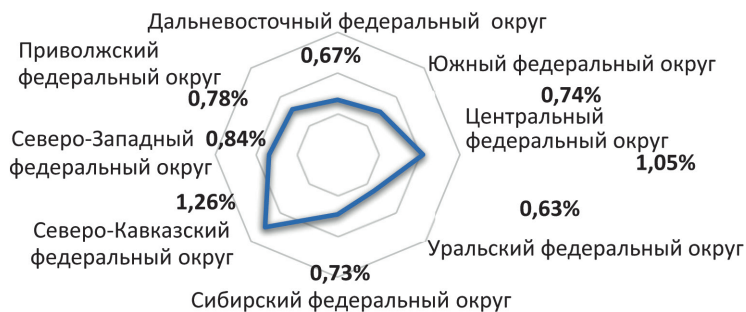


Рис. 1. Доля обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ в общей численности обучающихся по программам СПО

Fig. 1. Share of students with disabilities and LHC in the total number of students enrolled in vocational education programs

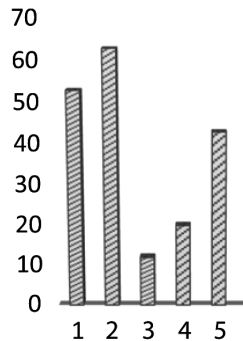


Рис. 2. Компоненты сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в колледжах/техникумах:
1 — психолого-педагогическое сопровождение; 2 — социальное сопровождение; 3 — медицинское сопровождение; 4 — волонтерское сопровождение; 5 — все компоненты сопровождения

Fig. 2. Components of support for students with disabilities and LHC in colleges/technical schools:
1 — psychological and pedagogical support; 2 — social support; 3 — medical support;
4 — volunteer support; 5 — all tracking components

с инвалидностью и ОВЗ, а также их родителей. В то же время среди административно-управленческого и педагогического персонала данный показатель составил лишь 14,3% (см. табл. 1). Недостаточная оценка роли со стороны указанных категорий работников образовательных организаций обуславливает возникновение трудностей в адаптационный период у обучающихся, препятствует их

полноценному включению в образовательный процесс и способствует снижению академической успеваемости.

Следующий критерий мониторинга — «готовность педагогических кадров к инклюзивному образованию». Респонденты разделились во мнении относительно значимости готовности к осуществлению как значимого условия благоприятного и эффективного ос-

Таблица 1 / Table 1

**Результат сравнительного анализа мнения двух групп респондентов
(критерий: сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ)
The result of a comparative analysis of the opinions of two groups of respondents
(criterion: accompanying students with disabilities and LHC)**

Группа / Group	Сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ / Accompanying students with disabilities and LHC	Частота / Frequency	Процент / Percent
Административно-управленческие кадры и педагогические работники / Administrative and management personnel and teachers	Незначимое условие / Insignificant condition	24	46,9
	Частично значимое условие / Partially significant condition	19	38,8
	Значимое условие / Significant condition	7	14,3
	Итого / Total	50	100,0
Обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ и их родители / Disabled and HIA learners and their parents	Незначимое условие / Insignificant condition	17	34,7
	Частично значимое условие / Partially significant condition	12	22,4
	Значимое условие / Significant condition	21	42,9
	Итого / Total	50	100,0

воения образовательных программ обучающимися с ОВЗ и инвалидностью (см. табл. 2).

Наличие специалистов сопровождения в штате профессиональной образовательной организации является одним из условий готовности к реализации инклюзивного среднего профессионального образования. Обработка полученных результатов исследования показала, что данные специалисты (педагоги-психологи, сурдопереводчики, социальные педагоги) имеются в штате 43% колледжей/техникумов, принявших участие в мониторинге. Тифлопедагоги, ассистенты (помощники) и тьюторы есть в штате только 5% профессиональных образовательных организаций. Следует отметить, что специалистов (специальные психологи), владеющих знаниями о специфике психического и личностного развития лиц с инвалидностью и ОВЗ, в штатном расписании колледжей/техникумов нет. При этом именно данные специалисты обладают знаниями и умениями, связанными с обеспечением условий по сопровождению разных групп обучающихся, которые позволят осуществить их адаптацию к колледжу/техникуму.

Проведенный анализ позволяет говорить о недостаточной готовности к организации и осуществлению сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях современного среднего профессионального образования. Результаты, полученные в процессе SWOT-анализа, позволили определить причины данной недостаточности: низкий уровень инклюзивных компетенций сотрудников образовательных организаций, штатный «голод», заключающийся в отсутствии или малом количестве ставок специалистов сопровождения, готовых к реализации разных компонентов сопровождения. Вместе с тем очевидно, что у обучающихся сохраняется выраженная потребность в сопровождении на этапах приемной кампании, адаптации к условиям профессиональной образовательной организации, в период освоения образовательной программы (адаптация учебных материалов, контрольно-измерительных средств, вариативность предоставления учебной информации, заданий на закрепление, систематизацию, проверку знаний и др.), а также при содействии в трудоустройстве.

Таблица 2 / Table 2

Результат сравнительного анализа мнения двух групп респондентов (критерий: готовность педагогических работников к осуществлению сопровождения)
Result of a comparative analysis of the opinions of two groups of respondents
(criterion: the readiness of teaching staff to provide support)

Группа / Group	Готовность административно-управленческих и педагогических кадров к инклюзивному образованию / Readiness of administrative, managerial and pedagogical personnel for inclusive education	Частота / Frequency	Процент / Percent
Административно-управленческие кадры и педагогические работники / Administrative and management personnel and teachers	Незначимое условие / Insignificant condition	20	40,8
	Частично значимое условие / Partially significant condition	11	20,4
	Значимое условие / Significant condition	19	38,8
	Итого / Total	50	100,0
Обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ и их родители / Disabled and HIA learners and their parents	Незначимое условие / Insignificant condition	17	32,7
	Частично значимое условие / Partially significant condition	18	36,7
	Значимое условие / Significant condition	15	30,6
	Итого / Total	50	100,0

Отсутствие в профессиональных образовательных организациях алгоритмов реализации сопровождения, по данным проведенного мониторинга, свидетельствует о недооценке значимости данного компонента в организации инклюзивных процессов в ПОО. Так, лишь 26,5% сотрудников организаций СПО указали на регламентацию сопровождения как на значимое условие инклюзивного профессионального образования, тогда как среди обучающихся и их родителей доля признающих наличие локальных документов значимым условием, в том числе для осуществления сопровождения, составляет 59,2% (см. табл. 3).

На основе ответов респондентов можно сделать вывод о том, что сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью носит эпизодический характер; опрошенные указывают на отсутствие системности в организации и реализации данного процесса. Очевидной является необходимость организации и осуществления комплексного сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ как одного из ведущих условий, позволяющих учесть их образовательные потребности и максимально реализовать потенциальные возможности.

Выделение уровней организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалид-

ностью в колледжах и техникумах, реализующих инклюзивное среднее профессиональное образование и профессиональное обучение в субъектах Российской Федерации, стало возможным при проведении кластерного анализа К-средними. Объектами кластеризации были профессиональные образовательные организации СПО (50 организаций), являющиеся базовыми организациями по сопровождению инклюзивного образования в своих субъектах Российской Федерации (см. рис. 3, табл. 4).

Каждый из выделенных кластеров был сопоставлен с уровнем организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. По итогам кластеризации значительное число образовательных организаций (19 из общего числа) были отнесены к низкому уровню, что позволяет заключить, что в данных организациях систематическое сопровождение указанной категории лиц отсутствует, а психологическая и социальная поддержка осуществляется эпизодически. Средний уровень организации сопровождения продемонстрировали 18 колледжей и техникумов. Это стали организации, в которых педагоги-психологи и социальные работники работают с обучающимися по запросу, помогая решать текущую задачу.

Таблица 3 / Table 3

Результат сравнительного анализа мнения двух групп респондентов (критерий: локальная нормативная и адаптированная учебно-методическая база)

Result of a comparative analysis of the opinions of two groups of respondents (criterion: local normative and adapted educational and methodological base)

Группа / Group	Локальная нормативно-правовая база / Local regulatory framework	Частота / Frequency	Процент / Percent
Административно-управленческие кадры и педагогические работники / Administrative and management personnel and teachers	Незначимое условие / Insignificant condition	21	40,8
	Частично значимое условие / Partially significant condition	16	32,7
	Значимое условие / Significant condition	13	26,5
	Итого / Total	50	100,0
Обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ и их родители / Disabled and HIA learners and their parents	Незначимое условие / Insignificant condition	9	18,4
	Частично значимое условие / Partially significant condition	12	22,4
	Значимое условие / Significant condition	29	59,2
	Итого / Total	50	100,0

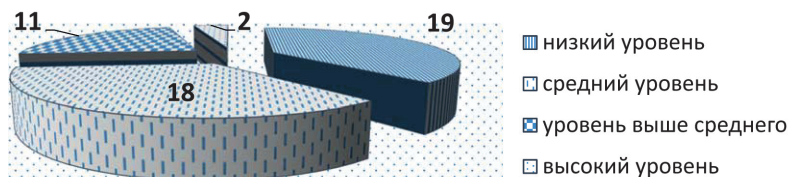


Рис. 3. Распределение субъектов Российской Федерации по выделенным уровням организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

Fig. 3. Distribution of the subjects of the Russian Federation according to the selected levels of organization support for students with disabilities

Таблица 4 / Table 4

Уровни организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в субъектах Российской Федерации
Levels of organization support for students with LHC and disabilities in the subjects of the Russian Federation

Уровни / levels	Количество регионов / Number of regions
Низкий / low	19
Средний / Average	18
Выше среднего / Above the average	11
Высокий / High	2

Наличие специализированного спортивного оборудования позволяет реализовать занятия по адаптивной физической культуре с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. 11 профессиональных организаций, отнесенных к уровню выше среднего, имеют в своей структуре службу сопровождения и организованный психолого-педагогический консилиум (ППк). Соответственно, функционирование данных объединений регламентируют разработанные локальные акты. Работа по осуществлению сопровождения проводится системно по разным видам сопровождения. В процесс сопровождения вовлечены преимущественно управленческие кадры, специалисты сопровождения, обучающиеся с ОВЗ и нормативно развивающиеся. Лишь 2 организации отнесены к высокому уровню, в них ведется систематическая работа по реализации всех видов сопровождения, в работу вовлечены все сотрудники организации, в том числе учителя-предметники, мастера-производственного обучения, медицинские работники и родители

обучающихся, активно функционируют ППк и службы сопровождения.

Обсуждение результатов

Выявленные результаты позволяют определить общие тенденции и дополнить уже имеющиеся характеристики современного состояния осуществления сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в ПОО.

Очевидной является необходимость создания во всех профессиональных организациях служб сопровождения и психолого-педагогических консилиумов. Целесообразным является введение в штатное расписание дополнительных должностных единиц узкопрофильных специалистов, ориентированных на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся и обеспечение их социального сопровождения. Также остается актуальным вопрос разработки перечня локальных нормативных и методических материалов, в том числе алгоритмов, регламентирующих организацию

и реализацию сопровождения. За каждым специалистом сопровождения должны быть закреплены функциональные обязанности и разработаны должностные инструкции. Также важной задачей остается определение и фиксация точек соприкосновения и линий взаимодействия между сотрудниками колледжей и техникумов, родителями и обучающимися с нарушенным развитием в процессе осуществления профобразования.

С целью решения вопроса медицинско-го сопровождения необходимо обеспечить сетевое взаимодействие с организациями здравоохранения, территориально соседствующими с колледжем или техникумом. Обеспечить включение в учебный план адаптационных дисциплин и адаптивной физической культуры.

Важным аспектом, несомненно, является привлечение родителей обучающихся в мероприятия ПОО, в деятельность управляющего и попечительского советов. Что позволит обеспечить своевременное устранение потенциальных дефицитов в процессе профессионального самоопределения, поступления в образовательную организацию, адаптацию к среде колледжа или техникума, освоения образовательных программ, последующего трудоустройства.

Отдельным условием, обеспечивающим успешность профобучения студентов с образовательными потребностями, является их адаптация к условиям образовательной толерантной среды организации, активное включение студентов во все мероприятия. Этому способствуют организация и осуществление волонтерского сопровождения.

Ключевым условием построения и реализации системного сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ следует признать включение в данный процесс преподавателей учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, а также мастеров производственного обучения. Указанное участие распространяется как на вопросы организации образовательной среды, так и на вариативность проведения учебных занятий с учетом особенностей и потребностей обуча-

ющихся, а также на адаптацию учебно-методического обеспечения осваиваемых курсов.

Использование исходных данных по выявленным дефицитам кадрового состава в сфере инклюзивного образования позволяет адресно разработать программы повышения квалификации, направленные на устранение пробелов. Для оптимизации процесса обучения преподавательского состава лучшим инклюзивным практикам организации и реализации инклюзивного образования без отрыва от работы рекомендуем использовать каскадный подход и модульные программы дополнительного профессионального образования. Каждый модуль такой программы должен быть направлен на расширение профессиональных компетенций, устранение диагностированных дефицитов и формирование инклюзивной готовности у преподавательского состава.

Заключение

Проведенное исследование позволило осуществить анализ текущего состояния сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях Российской Федерации, подтвердить предположение о необходимости организации и осуществления целенаправленного систематического психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного профессионального образования, обеспечивая непрерывность и бесшовность их образовательной траектории. Посредством проведенного мониторинга, дополненного результатами SWOT-анализа, стало возможным определить дефициты и ресурсы ПОО по организации и осуществлению сопровождения студентов с особыми потребностями. Проведенное исследование позволило выявить противоречие между потребностями обучающихся с ограниченными возможностями и их семей в сопровождении в процессе освоения программ профобразования и отсутствием в колледжах и техникумах штатных единиц специалистов

сопровождения и узкопрофильных специалистов и, как следствие, отсутствие служб сопровождения и ППк.

Полученные результаты указывают на необходимость создания в ПОО служб сопровождения обучающихся с ОВЗ, а также разработки методических материалов по

обеспечению и регламентации их деятельности. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с определением влияния уровня организации сопровождения на адаптацию студентов с ОВЗ к колледжу или техникуму, на академическую успешность обучающихся.

Список источников / References

1. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2022). Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 69–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
2. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде (2025). *Культурно-историческая психология*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
3. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2025). Features of the Personal Development of Students in an Inclusive Educational Environment. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
4. Близнюк, О.А., Сенченков, Н.П. (2020). Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия. *Человек и образование*, 4(4), 112–115.
5. Близнюк, О.А., Senchenkov, N.P. (2020). The concepts of “inclusive educational environment” and “inclusive educational space”: similarities and differences. *Man and Education*, 4(4), 112–115. (In Russ.).
6. Бут, Т., Эйнскоу, М. (2007). Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Анিকেева. М.: РООИ «Перспектива».
7. Booth, T., Ainscow, M. (2007). Index for Inclusion: A Practical Guide / ed. by M. Vaughan; transl. from English by I. Anikeeva. Moscow: ROOI «Perspektiva». (In Russ.).
8. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
9. Быстрова, Ю.А. (2022). Development of social competence in adolescents with disabilities in inclusive education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
10. Головлева, С.М., Юдин, В.В. (2014). Структура и компонентный состав образовательной среды. В: Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4–5 марта 2014 г.). Часть 1 (с. 166–171). Ярославль: изд-во ЯГПУ.
11. Golovleva, S.M., Yudin, V.V. (2014). Structure and component composition of the educational environment. In: Pedagogical Heritage of K.D. Ushinsky: Proceedings of the Scientific-Practical Conference “Ushinsky Readings” (March 4–5, 2014). Part 1 (pp. 166–171). Yaroslavl: YSPU Publishing House. (In Russ.).
12. Кантор, В.З. (2024). Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 63–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505>
13. Кантор, В.З. (2024). Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 63–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505>
14. Кузьмичева, Т.В. (2020). Педагогическая рефлексия как механизм индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ. *Дефектология*, 6, 42–49.
15. Kuzmicheva, T.V. (2020). Pedagogical reflection as a mechanism for individualization of educational activities of students with disabilities. *Defectology*, 6, 42–49. (In Russ.).
16. Кузьмичева, Т.В., Афонькина, Ю.А. (2021). Повышение эффективности подготовки учителей к осуществлению индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 4(49), 135–145.
17. Kuzmicheva, T.V., Afonkina, Yu.A. (2021). Improving the effectiveness of teacher training for the individualization of the educational

- environment in inclusive education. *Scientific Support of the Professional Development System*, 4(49), 135–145. (In Russ.).
10. Мануйлова, В.В. (2017). Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования. *Гуманитарные науки*, 2(38), 23–30.
Manuilova, V.V. (2017). Current issues of organizing inclusive secondary vocational education. *Humanities*, 2(38), 23–30. (In Russ.).
 11. Мануйлова, В.В. (2018). Реализация мероприятий по совершенствованию системы инклюзивного профессионального образования в субъектах Российской Федерации. *Гуманитарные науки*, 2(42), 20–25.
Manuilova, V.V. (2018). Implementation of measures to improve the system of inclusive vocational education in the subjects of the Russian Federation. *Humanities*, 2(42), 20–25. (In Russ.).
 12. Мануйлова, В.В., Сорокоумова, С.Н. (2021). Специальные условия как основа организации и осуществления инклюзивного среднего профессионального образования. *Дефектология*, 4, 61–70.
Manuilova, V.V., Sorokoumova, S.N. (2021). Special conditions as a basis for the organization and implementation of inclusive secondary vocational education. *Defectology*, 4, 61–70. (In Russ.).
 13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (2012). Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.05.2026).
On Education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ (2012). *Rossiyskaya Gazeta*. (In Russ.). URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (viewed: 25.05.2026).
 14. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: Методические рекомендации для педагогов-психологов (2024). С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, Е.В. Самсонова [и др.]. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 114 с. ISBN 978-5-94051-316-2
Organization of Psychological Support for Students in an Inclusive Educational Environment: Methodological Recommendations for Educational Psychologists (2024). S.V. Alekhina, Yu.A. Bystrova, E.V. Samsonova [et al.]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 114 p. ISBN 978-5-94051-316-2
 15. Романенкова, Д.Ф. (2016). Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации. *Инновационное развитие профессионального образования*, 3(11), 25–30.
Romanenkova, D.F. (2016). Implementation of measures to ensure the accessibility of secondary vocational education for persons with disabilities in the Russian Federation. *Innovative Development of Vocational Education*, 3(11), 25–30. (In Russ.).
 16. Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Мануйлова, В.В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 192–214.
Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A., Manuylova, V.V. (2023). The current state of the inclusive educational environment in professional educational organizations of secondary vocational education: a pilot study. *Clinical and Special Psychology*, 12(2), 192–214. (In Russ.).
 17. Самсонова, Е.В., Кутепова, Е.Н., Алексеева, М.Н. (2022). Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования. *Профессиональное образование в современном мире*, 12(4), 714–722.
Samsonova, E.V., Kutepova, E.N., Alekseeva, M.N. (2022). Specifics of the inclusive educational environment in secondary vocational education organizations. *Vocational Education in the Modern World*, 12(4), 714–722. (In Russ.).
 18. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024621912 Российская Федерация. Технология проектирования и реализации системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования: № 2024621524: заявл. 19.04.2024; опубл. 03.05.2024 / В.В. Мануйлова; заявитель Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024621912 Российская Федерация. Технология проектирования и реализации системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования: № 2024621524: заявл. 19.04.2024; опубл. 03.05.2024 / В.В. Мануйлова; заявитель Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

19. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций (2022) / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. М.: изд-во МГППУ.
Creating an Inclusive Educational Environment in Educational Organizations: Methodological Recommendations for Managers and Teaching Staff of General Education Organizations (2022) / ed. by S.V. Alekhina, E.V. Samsonova. Moscow: MSUPE Publishing House. (In Russ.).
20. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: методические рекомендации (2022) / под ред. Е.Н. Кутеповой, Е.В. Самсоновой. М.: изд-во МГППУ.
Creating an Inclusive Environment in Educational Organizations of Secondary Vocational Education: Methodological Recommendations (2022) / ed. by E.N. Kuteпова, E.V. Samsonova. Moscow: MSUPE Publishing House. (In Russ.).
21. Хитрюк, В.В. (2015). Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Министерство образования Республики Беларусь, Барановичский государственный университет. Барановичи: изд-во БарГУ.
Khitryuk, V.V. (2015). Inclusive Readiness of Teachers: Genesis, Phenomenology, Concept of Formation: monograph. Ministry of Education of the Republic of Belarus, Baranovichi State University. Baranovichi: BarSU Publishing House. (In Russ.).
22. Шеманов, А.Ю., Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А. и др. (2022). Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 11(4), 233–263. <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110410>
Shemanov, A.Yu., Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A. et al. (2022). An approach to assessing the features of professional competence of a tutor in inclusive education: a pilot study. *Clinical and Special Psychology*, 11(4), 233–263. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110410>
23. Ясвин, В.А. (2019). Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование.
Yasvin, V.A. (2019). School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.).
24. Bystrova, Yu., Kovalenko, V., Kazachiner, O. (2021). Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(3), 101–114. <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.010>
25. Guo, Y., Sawyer, B.E., Justice, L.M., et al. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40–60. <https://doi.org/10.1177/1053815113500343>
26. Lombardi, A.R., Dougherty, S.M., Monahan, J. (2018) Students With Intellectual Disabilities and Career and Technical Education Opportunities: A Systematic Literature Review. *Journal of Disability Poli-cy Studies*, 29(2), 82–96. <https://doi.org/10.1177/1044207318764863>
27. Love, H.R., Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>
28. Mazzotti, V.L., Rowe, D.A., Kwiitek, S., Voggt, A., Chang, W.-H., Fowler, C.H., Poppen, M., Sinclair, J., Test, D.W. (2021). Secondary Transition Predictors of Postschool Success: An Update to the Research Base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47–64. <https://doi.org/10.1177/2165143420959793>
29. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
30. Wided R., Abdulaziz A. (2024) Facilitating Sustainable Employment for People with Physical Disabilities: A Pathway to Inclusion: An ISM-MICMAC Approach. *Journal of Disability Research*, 3(6), 20240070. <https://doi.org/10.57197/JDR-2024-0070>

Информация об авторах

Виктория Викторовна Мануйлова, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента социально-педагогических технологий и коррекционно-развивающих методик института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>, e-mail: manuilovavv@mgpu.ru

Ашча Айирмагомедовна Гусейнова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента социально-педагогических технологий и коррекционно-развивающих методик института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>, e-mail: guseinovaaa@mgpu.ru

Information about the authors

Victoria V. Manuilova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Department of Social and Pedagogical Technologies and Correctional and Developmental Methods of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>, e-mail: manuilovavv@mgpu.ru

Ascha A. Guseynova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Technologies and Correctional and Developmental Methods of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>, e-mail: guseinovaaa@mgpu.ru

Вклад авторов

Мануйлова В.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Гусейнова А.А. — применение статистических, математических методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Victoria V. Manuilova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Ascha A. Guseynova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Ученым советом института психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ (протокол № 10 от 30.06.2026 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved Academic Council of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education Moscow City University (report no 10, 2026/30/06).

Поступила в редакцию 28.06.2026

Поступила после рецензирования 31.08.2026

Принята к публикации 09.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.06.28

Revised 2026.08.31

Accepted 2026.10.09

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Предикторы становления профессиональной направленности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, получающих высшее образование

Т.Ф. Краснопевцева ✉, В.А. Кудрявцев, С.Н. Каштанова

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Российская Федерация

✉ tfk1001@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В контексте инклюзивного высшего образования особую актуальность приобретает проблема ранней профессионализации и осознанного профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с государственной образовательной политикой ведется поиск оптимальных стратегий и ресурсов социальной и профессиональной адаптации, построения успешной образовательно-профессиональной траектории обучающихся. **Целью** представленного в статье исследования являлось выявление комплекса факторов и условий, определяющих характер и особенности профессиональной направленности, профессионализации и самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования. **Гипотеза.** Предполагалось, что характер и особенности профессиональной направленности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как многокомпонентного социально-психологического феномена определяются комплексом факторов и условий их профессионализации и самореализации при получении высшего образования. **Материалы и методы.** Основным методом исследования был опрос 498 студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью из 20 вузов Российской Федерации с последующей экспертной оценкой, направленный на выявление их намерений, устремлений и осведомленности о потенциальных возможностях и ограничениях в профессиональной самореализации. **Результаты.** Получены количественно-качественные данные, характеризующие специфику профессиональной направленности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Выявлены ключевые личностные и средовые предикторы, определяющие индивидуальный характер их образовательно-профессиональной траектории. **Выводы.** Прогностически значимой для повышения качества профессионализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью является своевременная оценка и анализ отдельных характеристик профессиональных намерений, качества аргументации собственного профессионального выбора, уровня осведомленности о будущей профессии

с учетом особенностей здоровья и функциональной готовности.

Ключевые слова: профессиональная направленность, предикторы, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, инклюзивное высшее образование, профессионализация

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования вузы-партнеры РУМЦ Мининского университета.

Для цитирования: Краснопевцева, Т.Ф., Кудрявцев, В.А., Каштанова, С.Н. (2026). Предикторы становления профессиональной направленности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, получающих высшее образование. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 201–219. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310515>

Predictors of professional orientation of individuals with disabilities and impairments receiving higher education

T.F. Krasnopevtseva ✉, V.A. Kudryavtsev, S.N. Kashtanova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

✉ tfk1001@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Within the context of inclusive higher education, the issue of early professionalization and conscious professional self-determination of individuals with health limitations and disabilities has become particularly relevant. According to the state educational policy, efforts are underway to identify optimal strategies and resources for social and occupational adaptation and to establish successful educational and professional trajectories for students.

The aim of the presented study in this article is to identify the complex set of factors and conditions that shape the nature and characteristics of professional orientation, professionalization, and self-realization among individuals with health limitations and disabilities pursuing higher education. **Hypothesis.**

It was assumed that the nature and characteristics of the professional orientation of individuals with health limitations and disabilities, as a multi-component socio-psychological phenomenon, are determined by a complex set of factors and conditions of their professionalization and self-realization while obtaining higher education. **Materials and methods.** The primary research method involved a survey of 498 students with health limitations and disabilities from 20 higher education institutions across the Russian Federation, followed by an expert assessment. The survey aimed to identify their intentions, aspirations, and awareness regarding potential opportunities and constraints in professional self-realization. **Results.** Quantitative and qualitative data characterizing the specific nature of the professional orientation of students with health limitations and disabilities were obtained. Key personal and environmental predictors determining the individual character of their educational and professional trajectory were identified. **Conclusions.** Timely assessment and analysis of specific characteristics — professional intentions, the quality of argumentation for one's

own professional choice, and the level of awareness about the future profession, taking into account health characteristics and functional readiness — are of prognostic significance for improving the quality of professionalization of individuals with health limitations and disabilities.

Keywords: career orientation, predictors, individuals with health limitations and disabilities, inclusive higher education, professionalization

Acknowledgements. The authors thank the partner universities of the Minin University Regional Multidisciplinary Center for their assistance in collecting data for the study.

For citation: Krasnopevtseva, T.F., Kudryavtsev, V.A., Kashtanova, S.N. (2026). Predictors of professional orientation of individuals with disabilities and impairments receiving higher education. *Psychological Science and Education*, 31(5), 201–219. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310515>

Введение

Особое внимание государственных структур, деятелей науки и широкой общественности к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью обусловлено не только повышенной уязвимостью данной категории граждан, но и пониманием того, что они представляют значимый человеческий капитал, кадровый резерв и профессиональный актив современного общества. В настоящее время отмечается смещение фокуса внимания специалистов различных секторов науки и практики от проблем принятия и отношения к данным людям со стороны общества к вопросам их перспектив, самоорганизации, творческой, просоциальной и профессиональной самореализации (Кудрявцева, Лебедева, 2022); при этом ценностные основания различных форм социальной активности молодежи остаются значимым предиктором их включенности в общественные процессы (Шамионов, Бочарова, Невский, 2022).

Среди базовых индикаторов эффективности личностного самоопределения и социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью предлагается определить жизнестойкость; внутренний локус контроля; толерантность к неопределенности; личностную, профессиональную и социальную самодостаточность (Селиванова, Складарова, 2020). Рациональность и продуктивность профессиональной самореа-

лизации нередко связываются с уровнем информированности школьников о профессии и рынке труда, а также наличием достаточно устойчивого и определенного жизненного и профессионального перспективного плана, который, как показывают исследования, выступает значимым фактором психологического благополучия молодежи (Исаева, Акимова, Волкова, 2022). При этом достаточно частые трудности и кризисы профессионального самоопределения лиц с ОВЗ и инвалидностью обусловлены неадекватностью самооценки, недостаточностью информированности о профессиях, неадекватным пониманием собственных ограничений, а также наличием устойчивых мифов и стереотипных представлений (Чернявская, Шипкова, Егорова, 2022), природа и структура которых успешно описываются в рамках теории социальных представлений (Бовина и др., 2022).

Карьерные стратегии лиц с ОВЗ и инвалидностью достаточно давно вошли в реестр обсуждаемых вопросов в научном поле инклюзивного высшего образования (Волченкова и др., 2022). Отдельные аспекты карьерных устремлений молодых людей с ОВЗ и инвалидностью находятся в фокусе внимания не только российских, но и зарубежных исследователей, изучающих их карьерные ожидания, трудности закрепления на рабочем месте, транспортные и коммуникативные барьеры (Lindsay и др., 2021). В современных исследованиях особое

внимание уделяется не только барьерам, но и ресурсам успешного карьерного развития: рефлексивному осмыслению выпускниками с инвалидностью собственного образовательного и профессионального опыта, а также поиску инклюзивных практик сопровождения на всех этапах профессионализации (Biagiotti и др., 2026). Подчеркивается необходимость использования студентами с ОВЗ и инвалидностью дополнительных ресурсов как в процессе обучения, так и на этапе трудоустройства, отмечается высокий риск ухода из системы образования (Goodall и др., 2022). Выбор профессии сопряжен с увлечениями, устремлениями, имеющимися способностями и иными субъектными характеристиками (Salako, Adediran, 2024), которые лежат в основе профессиональной направленности личности.

Понятие профессиональной направленности раскрывается как устойчивое стремление личности к определенному виду профессиональной деятельности, основанное на стабильных интересах, выраженных способностях, ценностях, понимании смысла и специфики данной профессии. В данной дефиниции выделяется динамичность, согласованность с общей направленностью личности, обусловленность внешними и внутренними факторами, эффективными и когнитивными аспектами формирования (Селезнева, Любчиков, Грибанов, 2025). Профессиональную направленность личности можно определить и как эмоционально-ценностную систему, выступающую базовой определяющей структуры личностных мотивов, субъектную позицию личности, отношение индивида к профессиональной деятельности и собственную готовность к профессиональной деятельности (Киртава, Кандаурова, 2023).

Большое практическое значение в вопросах профессионализации обучающихся имеют формирование и развитие профессиональных намерений, которые, в свою очередь, раскрываются через определенную степень деятельностного, подкрепляемого инициативной активностью стремления получить соответствующее образование и подготовить

себя к успешной профессиональной самореализации (Кондратюк, Потанина, Моросанова, 2024). Проведенный анализ научной литературы позволил обозначить ряд дефицитов в изучении профессионального самоопределения лиц с ОВЗ и инвалидностью, которые были учтены при разработке методологии эмпирического исследования. Выбор в качестве основного предмета исследования профессиональной направленности как многокомпонентного социально-психологического феномена, зависящего от субъективных мнений и установок, информированности и нозологических особенностей, обусловил выбор метода опроса как наиболее релевантного инструмента, позволяющего зафиксировать количественные и качественные показатели в структуре и содержании профессиональной направленности и самоопределения.

Материалы и методы

В качестве объекта исследования рассматривались индивидуальный характер и предпосылки выбора образовательно-профессиональной траектории лиц с ОВЗ и инвалидностью, поступивших в вузы. Был использован разработанный анкетный опрос студентов с ОВЗ и инвалидностью, направленный на изучение характеристик профессиональной направленности и самоопределения, включая учет состояния здоровья, форм обучения, профорientационных факторов и готовности к трудоустройству. Содержание опросника смоделировано с учетом специфики целевой группы и не предполагало сравнительной оценки с контрольными группами без нозологической отягощенности.

Оценка велась с учетом следующих критериев и показателей.

1. Ясность и устойчивость профессиональных намерений:

- наличие четкой позиции в выборе профессии;
- адекватность профессионального выбора относительно состояния здоровья;
- устойчивость профессионального выбора.

2. Аргументы в защиту профессионального выбора:

- мотивы профессионального выбора;
- ориентированность на рекомендации в рамках профориентационных мероприятий;
- наличие опыта приобщения к выбранной профессиональной деятельности.

3. Осведомленность о будущей профессии:

- степень самостоятельности в поиске и выборе источников информации о будущей профессии;

- осведомленность о требованиях к профессии с учетом состояния здоровья;
- осведомленность о вузах, осуществляющих подготовку по выбранной профессии.

4. Риски и барьеры в профессиональной самореализации:

- степень самостоятельности в выборе профессии;
- степень соответствия профессионального выбора состоянию здоровья;
- транспортная доступность места обучения;
- личные и коммуникативные барьеры.

При обработке результатов опросника использовались методы описательной статистики и качественного контент-анализа с использованием процентных распределений, частот и графической визуализации (гистограммы).

Методы обработки данных:

- количественный анализ анкетных данных как дескриптивная статистика (расчет процентов (%), абсолютных частот (количество ответов) и визуализация в виде столбчатых диаграмм для каждого вопроса);

- частотный анализ (подсчет ответов по отдельным категориям);

- процентное распределение (нормировка данных для сравнения);

- метод анализа произвольных таблиц сопряженности с использованием критерия хи-квадрат Пирсона для оценки значимости различий в группах сравнения результативных признаков;

- качественный анализ (оценка открытых ответов «другое» для тематического группирования).

Количественная статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного обеспечения SPSS Statistics. Визуализация полученных результатов выполнена с помощью MS Excel.

Общая выборка респондентов составила 498 студентов с ОВЗ и инвалидностью из 20 вузов Российской Федерации. Возраст участников эксперимента — от 17 до 29 лет. Гендерная представленность следующая: 51% лиц мужского пола и 49% лиц женского пола.

Выбранные методы позволили перейти от сбора структурированных данных к их количественной и качественной интерпретации, результаты которой представлены в следующем разделе.

Результаты

Представление полученных результатов следует начать с распределения респондентов по укрупненным группам направлений подготовки/специальностям (рис. 1).

По наличию и категории инвалидности обучающиеся представлены в следующих соотношениях: III группа — 47%; инвалид с детства — 26%; II группа — 18%; I группа — 5%; ребенок-инвалид (до 18 лет) — 2%; нет инвалидности — 3%. Следует отметить относительную паритетность гендерного распределения: среди обучающихся с ОВЗ и инвалидностью мужской пол — 51%, женский — 49%.

Распределение респондентов по нозологическим группам выглядит следующим образом (в порядке убывания): соматические заболевания — 45%; нарушения зрения — 28%; двигательные нарушения — 18%; нарушения слуха — 8%; нарушения речи — 6%; психические нарушения — 4%. Обращаем внимание, что ряд респондентов отнесли себя сразу к двум нозологическим группам по причине наличия коморбидных состояний, отмечающихся у 63% опрошенных. Большинство обучающихся позиционируются по «ведущему» нарушению, отмечается относительная равномерность распределения их по половому признаку среди всех нозологических групп (рис. 2).



Рис. 1. Распределение респондентов по областям профессиональной деятельности

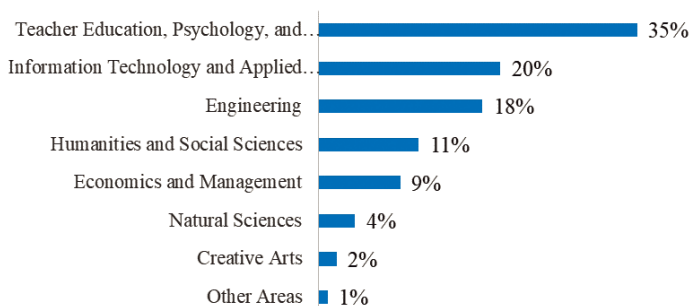


Fig. 1. Distribution of respondents by areas of professional activity

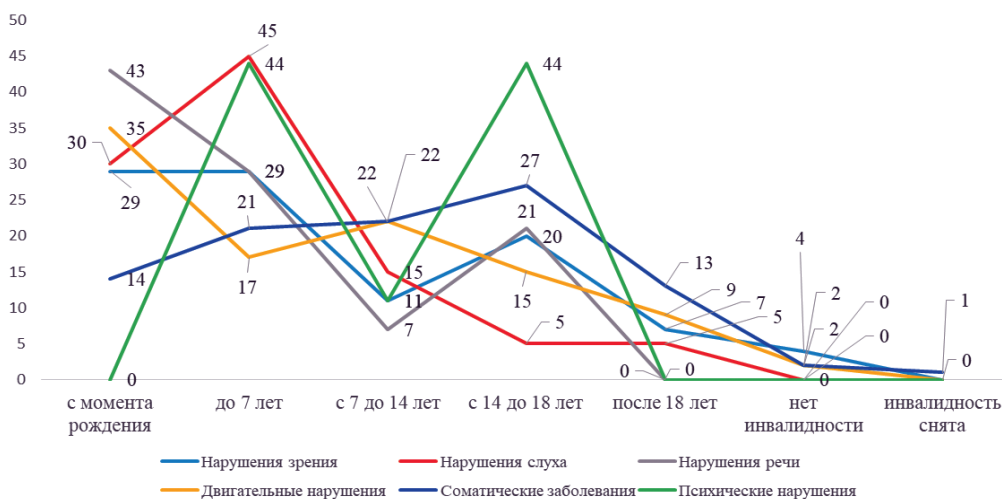


Рис. 2. Распределение респондентов по возрастным периодам получения инвалидности в разрезе нозологий

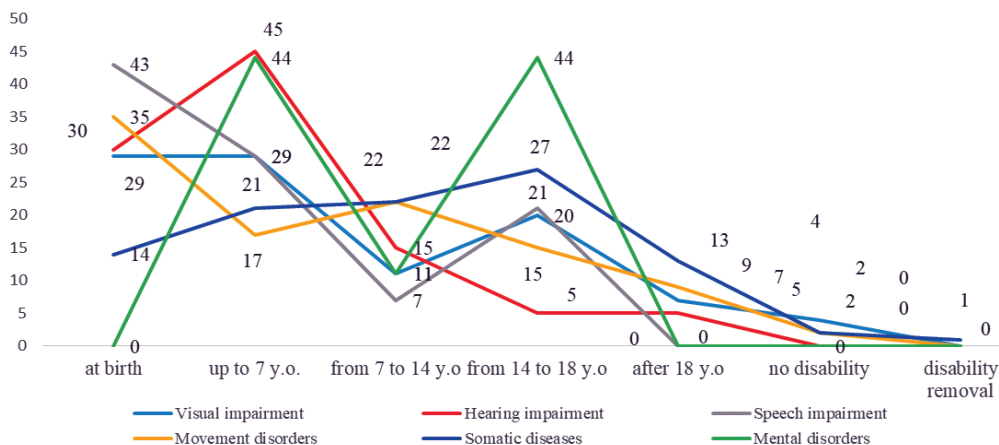


Fig. 2. Distribution of respondents by age periods of disability by nosology

Проведенный сопоставительный анализ возраста получения инвалидности и результирующего признака нозологической группы показал высокий уровень значимости связи признаков: $df = 10$, $\chi^2 = 73,450$, $p < 0,001$.

Определенность профессиональных намерений участников опроса представлена на рис. 3.

Сопоставительный анализ процентных соотношений факторного признака субъективной уверенности в выбранной профессии

и результирующего признака нозологической группы выявил очень высокий уровень значимости связи признаков: $df = 15$, $\chi^2 = 75,892$, $p < 0,001$.

Результаты опроса участников исследования относительно самооценки их состояния здоровья при выборе профессии представлены на рис. 4.

Сопоставительный анализ процентных соотношений факторного признака обучающихся с ОВЗ, учитывающих состояние своего здоровья при выборе профессии, и



Рис. 3. Распределение респондентов по уверенности в выбранной профессии в разрезе нозологий

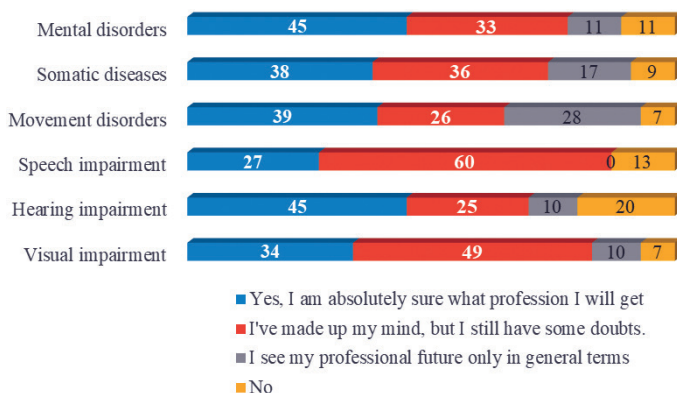


Fig. 3. Distribution of respondents by confidence in the chosen profession by nosology



Рис. 4. Распределение респондентов по учету состояния здоровья при выборе профессии в разрезе нозологий

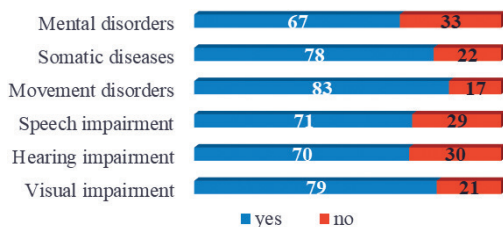


Fig. 4. Distribution of respondents by health status when choosing a profession in terms of nosologies

результативного признака нозологической группы подтвердил достоверно значимую связь признаков: $df = 5$, $\chi^2 = 12,891$, $p < 0,05$.

Результаты исследования в части осведомленности студентов о требованиях к про-

фессии и ограничениях по состоянию здоровья представлены на рис. 5.

Оценка процентных соотношений факторного признака осведомленности обучающихся с ОВЗ об ограничениях по состоянию здоровья к данной профессии и



Рис. 5. Распределение ответов респондентов относительно осведомленности о требованиях к профессии в разрезе нозологий

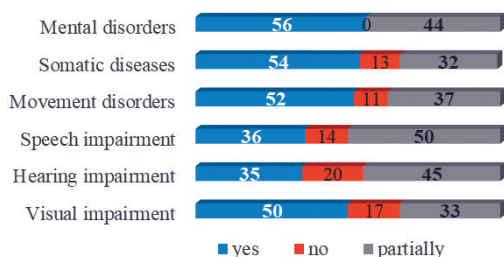


Fig. 5. Distribution of respondents' answers regarding awareness of the requirements for the profession by nosology

результативного признака нозологической группы подтвердила достоверно значимую связь признаков: $df = 5$, $\chi^2 = 34,596$, $p < 0,01$.

Состав студентов, осведомленных в отношении ограничений по здоровью в рамках получаемой профессии, представлен на рис. 6.

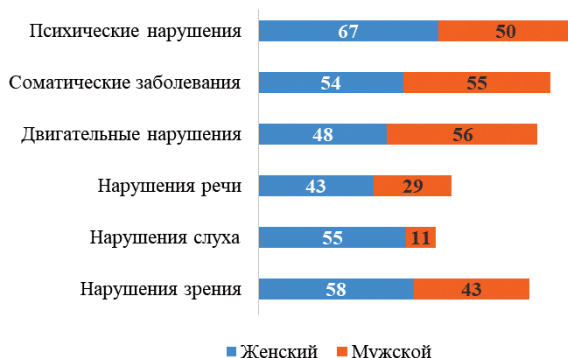


Рис. 6. Распределение ответов респондентов, осведомленных в отношении ограничений по здоровью в рамках получаемой профессии, в разрезе нозологий и пола

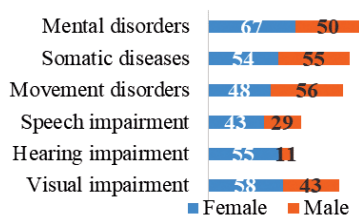


Fig. 6. Distribution of responses from respondents aware of health limitations within the scope of the acquired profession, by nosology

Отмечается высокий уровень достоверности различий в группах сравнения по признаку пола в отношении осведомленности о профессиональных ограничениях по здоровью в различных нозологических группах: $df = 5$, $\chi^2 = 26,382$, $p < 0,01$.

Результаты опроса студентов, исключающих смену выбранной профессии, представлены на рис. 7.

Отмечается высокий уровень достоверности различий в группах сравнения

по признаку пола в отношении уверенности в постоянстве собственного профессионального выбора в различных нозологических группах: $df = 5$, $\chi^2 = 46,382$, $p < 0,001$.

Установлено, что 90% всех опрошенных обучающихся поступили именно на те направления подготовки/специальности, которые и планировали. В разрезе нозологических групп распределение ответов респондентов представлено на рис. 8.

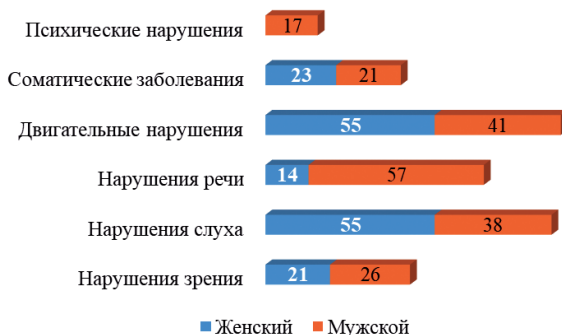


Рис. 7. Распределение ответов респондентов, исключающих смену выбранной профессии, в разрезе нозологий и пола

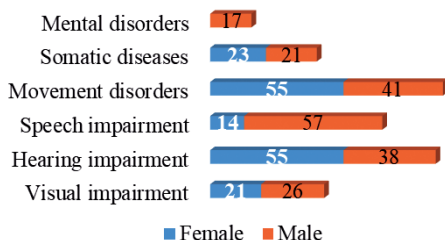


Fig. 7. Distribution of respondents' answers excluding a change in their chosen profession, by nosology and sex



Рис. 8. Распределение ответов респондентов относительно реализации образовательных планов (поступление на планируемые направления подготовки) в разрезе нозологий

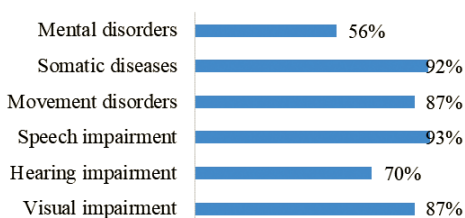


Fig. 8. Distribution of respondents' answers regarding the implementation of educational plans (admission to planned areas of training) by nosology

Высокий процент опрошенных (60%) констатировали факт того, что они не получали рекомендаций относительно профессионального выбора от специалистов, в том числе и в рамках профориентационных мероприятий, при этом со статистически значимой достоверностью (сопоставления фактора пола с результативным признаком получения/неполучения рекомендаций) респонденты женского пола представлены в большей степени, разница в 24% ($df = 1$, $\chi^2 = 5,333$, $p < 0,005$). В аспекте нозологи-

ческих групп респондентов отмечаются достоверно значимые показатели в группах сравнения ($df = 5$, $\chi^2 = 18,276$, $p < 0,001$).

Распределение студентов, не получивших рекомендаций относительно профессионального выбора, представлено на рис. 9.

Распределение студентов по наличию опыта практического приобщения к выбираемой профессиональной деятельности представлено на рис. 10.

Просматриваются статистически значимые связи показателей наличия/отсутствия



Рис. 9. Распределение ответов респондентов, не получивших рекомендаций относительно профессионального выбора, в разрезе нозологий и пола

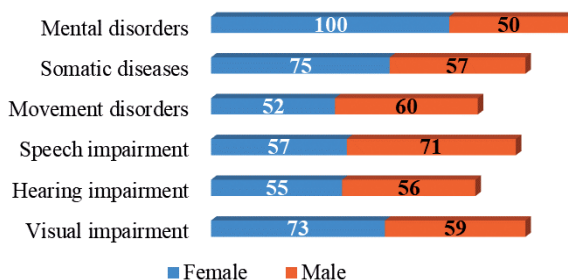


Fig. 9. Distribution of responses from respondents who did not receive recommendations regarding professional choice, by nosology and sex

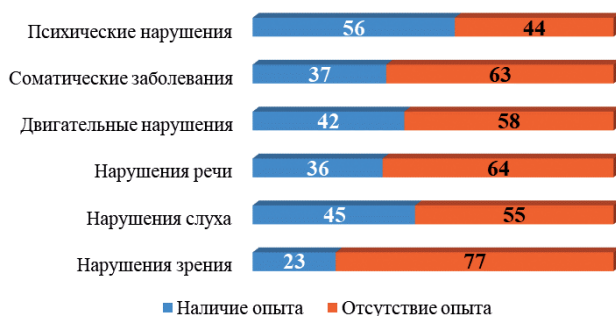


Рис. 10. Распределение ответов респондентов по наличию опыта практического приобщения к выбираемой профессиональной деятельности в разрезе нозологий

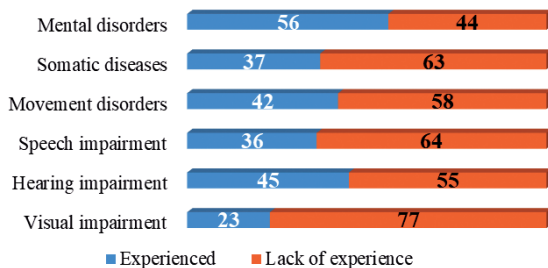


Fig. 10. Distribution of respondents' answers by the practical experience in the chosen professional activity in terms of nosologies

практического опыта приобщения к профессии с нозологическими группами ОВЗ ($df = 5$, $\chi^2 = 24,986$, $p < 0,001$).

Полученные эмпирические данные, зафиксированные в виде распределений и статистически значимых связей, требуют содержательной интерпретации в контексте детализации и сопоставления с имеющимися подходами других исследований,

которую мы представляем в следующем разделе публикации.

Обсуждение результатов

Исследованием были охвачены обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью из 20 вузов Российской Федерации. Наибольшее число из них осваивают специальности, входящие в УГСН «Образование и педагогические на-

уки». В настоящее время набирают численное преимущество инженерные профессии в связи с изменением условий обучения в вузе выше обозначенных категорий обучающихся (Харлан и др., 2025).

Безусловно, значимым моментом в выборе своей будущей профессиональной деятельности остается и степень функциональных нарушений, и группа инвалидности, которая оказывает значительное влияние на характер занятости — по мере возрастания степени инвалидности уменьшается доля тех, кто занят на должностях, требующих высшего образования, и увеличивается количество незанятых (Бровкина, 2023). Исследование подтверждает данную тенденцию, констатируя наличие среди опрошенных 47% обучающихся с III группой инвалидности и лишь 5% — I группы инвалидности. Студенты, являющиеся инвалидами с детства, составляют 26% опрошенных, а студенты II группы — 18%.

Установлено, что 90% всех опрошенных обучающихся поступили именно на те направления подготовки/специальности, которые и планировали (нарушения зрения — 87%; нарушения слуха — 70%; нарушения речи — 93%; двигательные нарушения — 87%; соматические заболевания — 92%; психические расстройства — 56%).

При оценке субъективной аргументации собственного профессионального выбора было установлено, что тройку ведущих мотивационных аргументов возглавляют:

- соответствие профессии увлечениям и хобби — 55% опрошенных респондентов;
- доход, который может принести данная профессия — 54%;
- карьерные перспективы — 44%.

Определенность в выборе профессионального пути может быть связана с состоянием здоровья. Подростки с хорошим и удовлетворительным состоянием здоровья определяют с выбором профессии в два раза эффективнее, чем обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью (Разварина, Гордиевская, 2020).

В проведенном исследовании зарегистрировано, что у обучающихся с нарушениями слуха и речи отмечаются наиболее раз-

мытые представления о профессиональных ограничениях по здоровью. При этом следует отметить некоторые гендерные особенности, связанные с тем, что обучающиеся мужского пола с нарушениями слуха и зрения недооценивают фактор ограничений, а женского — данный фактор переоценивают. Так, у обучающихся с нарушением зрения выбор профессии сделан, несмотря на ограничения — у 33% женщин и 11% мужчин. Среди студентов с двигательными нарушениями недооценивают факты ограничений при выборе профессии 24% женщин и 12% мужчин. Большинство из них демонстрирует достаточно поверхностные и ограниченные знания о специфике предполагаемой профессии. Также отмечаются трудности понимания способностей и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональных задач (Чебровская, 2023).

В процессе исследования обсуждались предпосылки возможной смены профессии. Наиболее значимым мотивом смены вида деятельности являются изменение интересов (доминирует у обучающихся с нарушением зрения и речи) и экономическая выгода (выделяется у лиц с расстройствами психики). Самый низкий процент обучающихся, допускающих смену профессии из-за экономической выгоды, отмечен в среде лиц с нарушениями слуха, среди них же отмечен и самый высокий процент обучающихся, включающих смену профессии в целом (47%, в сравнении с 24% у лиц с нарушениями зрения и 22% с соматическими заболеваниями). Данное обстоятельство, возможно, связано с выраженной ориентированностью на достижение социального успеха и комфортности социального окружения. Именно у этой группы обучающихся имеет место низкий уровень ценностной ориентации на познание и образованность, что значительно сокращает тенденции непрерывного образования, переориентации и возможной смены видов деятельности (Круцкий, Тихомиров, 2022).

У большинства современных обучающихся преобладает внешняя мотивация с

ориентацией на мотивы социального престижа, статусности, общественного признания, высокого материального достатка и карьерного роста (Лебедева, Кочнева, Куимова, 2025). В полученных в рамках исследования ответах респондентов доминируют следующие мотивы выбора профессии: соответствие профессиональной деятельности имеющимся увлечениям и хобби (55%); доход от деятельности (54%); карьерные перспективы (44%). К сожалению, мотивы, связанные с популярностью профессий (10%), примерами реализации в данной профессии лиц с ОВЗ (10%) и следованием семейным традициям (6%), выбрали наименьшее количество респондентов. Данные тенденции являются общими вне контекста гендерных и нозологических различий.

Анализируя субъективный уровень и характер осведомленности обучающихся с ОВЗ о будущей профессии, было выявлено, что чьей-либо помощью пользовались 26%, из которых 19% прибегали к советам и рекомендациям непрофессионального характера и лишь 7% — к профессиональной помощи психологов, профориентологов, кадровых служб и т.д. Подобные риски находят отражение при изучении информационно-консультативного сопровождения инвалидов в системе профессиональной ориентации (Райдугин, Кубякин, 2024).

Наименьшую самостоятельность в поиске и выборе информации демонстрируют лица с нарушениями слуха. Следует отметить высокую роль семьи и ближайшего окружения в поиске и отборе информации о возможном направлении профессионального образования в группах лиц с нарушениями слуха (30%) и обучающихся с нарушениями речи (36%). Среди тех, кто получал рекомендации от специалистов в рамках профориентационных мероприятий, оценили их как положительно повлиявшие на выбор профессии 64%, или 26% от общего количества респондентов. При этом наибольшее число респондентов, получивших рекомендации, положительно повлиявшие на их профессиональный выбор, отмечается в группе студен-

тов с нарушениями слуха (40%) и нарушениями речи (36%), наименьшее количество положительных оценок в группе лиц с нарушениями зрения (19%) и лиц с хроническими соматическими заболеваниями (17%).

При оценке опыта практического приобщения абитуриентов к выбираемой профессиональной деятельности было выявлено, что 60% опрошенных не имеют практического опыта и поверхностно знакомы лишь с содержанием деятельности. Погружение в профессию через ближайших родственников отмечают 6% респондентов, что аналогично доли обучающихся, аргументирующих свой выбор профессии следованием семейной традиции. Только лишь 12% опрошенных принимали участие в мастер-классах и предпрофессиональных пробах, столько же (12%) — в профильных (смежных) конкурсах/олимпиадах/соревнованиях, 10% — через систему дополнительного образования (кружки, секции, мастерские, факультативные занятия). Возможным решением в рамках полученной статистики выступает необходимость выстраивания кооперативной стратегии профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в субъектном триумvirате «школа-вуз-работодатель» (Агеева, 2025). Данный подход согласуется с принципом непрерывности инклюзивного образования, который предполагает согласованное взаимодействие всех уровней образования — от общего до профессионального — и разработку единых подходов к сопровождению лиц с ОВЗ на протяжении всего образовательного маршрута (Алехина и др., 2024).

Материалы проведенного обсуждения выявленных закономерностей, барьеров и ресурсов профессионализации позволяют нам сделать обобщения, подвести итоги проведенного анализа, которые возвращают к исходной гипотезе и очерчивают практические и научные перспективы.

Заключение

В статье актуализирована феноменология профессиональной направленности лиц с ОВЗ и инвалидностью с позиции оценки

и анализа комплекса факторов и условий, лежащих в основе их профессионализации и самореализации. Проведенный нами анализ позволил определить данный комплекс у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования.

Полученные в исследовании количественно-качественные результаты дали нам возможность выделить основные характеристики профессиональной направленности обучающихся. Исследовательская повестка основывалась на результатах изучения личностных и средовых факторов, напрямую влияющих на характер профессиональной направленности лиц с ОВЗ и инвалидностью при поступлении в вуз и в период получения образования. Результаты работы подтвердили особую актуальность проблемы ранней профессионализации и осознанного профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Был выделен комплекс факторов и условий, определяющих характер и особенности профессиональной направленности, профессионализации и самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования.

Ясность и устойчивость профессиональных намерений. Установлено, что абсолютное большинство респондентов (90%) успешно реализовали свои образовательные планы, поступив на запланированные направления подготовки. Однако степень субъективной уверенности в выборе и адекватность учета собственных функциональных ограничений имеют выраженную нозологическую и гендерную специфику.

Аргументы в защиту профессионального выбора. Субъективная аргументация профессионального выбора обучающихся базируется преимущественно на мотивах внешней и личностной привлекательности. Ведущими аргументами являются: соответствие профессии увлечениям и хобби (55%), доход (54%), карьерные перспективы (44%).

Выявлена недостаточная представленность мотивов следования примерам успешных людей с ОВЗ.

Критические позиции касаются имеющих знаний и представлений студентов о получаемой профессии и необходимых ресурсах для ее реализации. Достаточно высок процент обучающихся всех категорий с ОВЗ и инвалидностью, которые не получали рекомендаций относительно своего профессионального выбора, что ставит под сомнение качество организационно-содержательного компонента профориентационных мероприятий для абитуриентов, поступающих в вузы.

Осведомленность о будущей профессии. Анализ информационно-консультативного сопровождения выявил его дефицит и низкую самостоятельность студентов в поиске информации. 60% респондентов не получали профессиональных рекомендаций.

Риски и барьеры в профессиональной самореализации. К числу критических барьеров относятся: недостаточная информированность о профессиональных ограничениях, различия в оценке собственных возможностей по гендерному признаку, отсутствие опыта практического приобщения к выбираемой деятельности (мастер-классы, пробы, конкурсы), что снижает их готовность к трудоустройству.

Полученные результаты позволили актуализировать необходимость разработки системных шагов, связанных с информированием потенциальных абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью о характере профессиональной деятельности, возможных ограничениях по состоянию здоровья и гендерных аспектах при ее реализации. Данные позиции согласуются с государственными задачами непрерывной профессионализации молодого поколения из числа людей с ОВЗ и инвалидностью, повышения рациональности и осознанности профессионального выбора.

Ближайшей перспективой в рамках указанной проблематики является проведение сравнительного исследования социально-психологических факторов и условий становления профессиональных намерений

у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в странах, дружественных с Российской Федерацией. Кроме этого, прослеживается необходимость более предметного изучения предикторов ранней профессионализации в разрезе широкой линейки УГСН. Одним из

исследовательских сценариев может выступить разработка и апробация инструментов проектирования образовательно-профессиональной траектории обучающихся в условиях инклюзивного высшего образования (Катущенко, Ариффулина, 2025).

Список источников / References

1. Агеева, Н.С. (2025). Социальное партнерство в образовании: как настроить взаимодействие между школой и университетом? *Вестник Мининского университета*, 13(4), 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-4>
- Ageeva, N.S. (2025). Social partnership in education: how to establish interaction between school and university? *Bulletin of the Minin University*, 13(4), 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-4>
2. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2024). Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 31–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>
- Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2024). Implementation of the principle of continuity in inclusive education in Russia. *Psychological Science and Education*, 29(5), 31–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>
3. Бовина, И.Б., Сачкова, М.Е., Дворянчиков, Н.В., Новикова, И.А., Березина, Е.Б. (2022). К вопросу об исследовании социальных представлений: взгляд со стороны. *Социальная психология и общество*, 13(3), 8–25. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130302>
- Bovina, I.B., Sachkova, M.E., Dvoryanchikov, N.V., Novikova, I.A., Berezina, E.B. (2022). On the Question of Researching Social Representations: A View from the Outside. *Social Psychology and Society*, 13(3), 8–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130302>
4. Бровкина, А.В. (2023). Стратегии обеспечения доступности высшего образования для инвалидов. *Проблемы современного образования*, (4), 134–146. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-4-134-146>
- Brovkina, A.V. (2023). Strategies for ensuring accessible higher education for persons with disabilities. *Problems of modern education*, (4), 134–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-4-134-146>
5. Волченкова, Е.В., Воронина, О.А., Турсенев, С.А., Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. (2022). Формирование карьерных стратегий студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на этапе профессионального обучения в вузе. *Перспективы науки и образования*, 5(59), 377–396. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.22>
- Volchenkova, E.V., Voronina, O.A., Tursenev, S.A., Bugaychuk, T.V., Koryakovtseva, O.A. (2022). Formation of career strategies of students with disabilities at the stage of vocational training at a university. *Prospects of Science and Education*, 5(59), 377–396. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.22>
6. Исаева, О.М., Акимова, А.Ю., Волкова, Е.Н. (2022). Факторы психологического благополучия российской молодежи. *Психологическая наука и образование*, 27(4), 24–35. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403>
- Isaeva, O.M., Akimova, A.Yu., Volkova, E.N. (2022). Factors of Psychological Well-being in Russian Youth. *Psychological Science and Education*, 27(4), 24–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403>
7. Катущенко, О.А., Ариффулина, Р.У. (2025). Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов. *Вестник Мининского университета*, 13(1), 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-4>
- Katushenko, O.A., Arifulina, R.U. (2025). Educational simulation as a tool for designing a personal educational environment for future teachers. *Bulletin of the Minin University*, 13(1), (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-4>
8. Киртава, Г.Т., Кандаурова, А.В. (2023). Подходы к определению понятия «профессиональная направленность личности». *Вестник Нижневартовского государственного университета*, 2(62), 85–99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-professionalnaya-napravlennost-lichnosti> (дата обращения: 07.04.2026).
- Kirtava, G.T., Kandaurova, A.V. (2023). Approaches to Defining the Concept of "Professional Orientation of an Individual".

- Bulletin of Nizhnevolzhsk State University*, 2(62), 85–99. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-professionalnaya-napravlennost-lichnosti> (accessed: 07.04.2026).
9. Кондратьев, Н.Г., Потанина, А.М., Моросанова, В.И. (2024). Профессиональное самоопределение личности и ресурсы психологической готовности к выбору профессии: обзор российских и зарубежных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 21(3), 810–830. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-810-830>
 10. Круцкий, В.М., Тихомиров, М.Ю. (2022). Особенности процесса профессионального самоопределения у детей с нарушением слуха. *Вестник практической психологии образования*, 19(1), 119–128. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190111>
 11. Лебедева, С.С., Кудрявцева, М.Е. (2022). Профессиональная деятельность людей с инвалидностью как фактор развития образования в инклюзивном обществе. *Дискурс*, 8(2), 53–65. <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2022-8-2-53-65>
 12. Лебедева, О.В., Кочнева, Е.М., Куимова, Н.Н. (2025). Мотивация выбора как ресурс ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников общего и среднего профессионального образования. *Вестник Мининского университета*, 13(4), 9. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-9>
 13. Разварина, И.Н., Гордиевская, А.Н. (2020). Образование как фактор профессионального самоопределения подростков. Научный результат. *Педагогика и психология образования*, 6(4), 3–15. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-1>
 14. Райдугин, Д.С., Кубякин, Е.О. (2024). Система профессиональной ориентации инвалидов: актуальное состояние и направления оптимизации. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, (4), 56–62. <https://doi.org/10.23672/SAE.2024.4.4.027>
 15. Селезнева, А.И., Любчиков, М.Н., Грибанов, И.Н. (2025). Профессиональное самоопределение личности: библиометрический анализ российских исследований. *Психологическая наука и образование*, 30(5), 142–155. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300509>
 16. Селиванова, Ю.В., Складарова, Т.В. (2020). Личностное самоопределение студентов с инвалидностью: социально-психологический анализ факторов и механизмов. *Вестник Мининского университета*, 8(2), 8. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-8>
 17. Шамионов, Р.М., Бочарова, Е.Е., Невский, Е.В. (2022). Роль ценностей в приверженности молодежи различным видам социальной активности. *Социальная психология и общество*, 13(1), 124–141. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>

- Shamionov, R.M., Bocharova, E.E., Nevskiy, E.V. (2022). The Role of Values in the Commitment of Young People to Various Types of Social Activity. *Social Psychology and Society*, 13(1), 124–141. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>
18. Харлан, О.А., Ананьева, М.В. (2024). Популярные направления подготовки у лиц с ОВЗ и образовательных мигрантов при поступлении в российские вузы. *Перспективы науки и образования*, 6(72), 73–88. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.5>
- Harlan, O.A., Anyayeva, M.V. (2024). Popular areas of training for individuals with disabilities and educational migrants upon admission to Russian universities. *Prospects of Science and Education*, 6(72), 73–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.5>
19. Харлан, О.А., Питухин, Е.А., Губаева, М.М., Жуков, А.В. (2025). Высшее образование лиц с ОВЗ в регионах России: востребованные направления подготовки. Часть 2. *Перспективы науки и образования*, (4), 286–301. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.18>
- Harlan, O.A., Pitukhin, E.A., Gubaeva, M.M., Zhukov, A.V. (2025). Higher education for individuals with disabilities in the regions of Russia: popular areas of training. Part 2. *Prospects of Science and Education*, (4), 286–301. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.18>
20. Чернявская, А.П., Шипкова, Е.Н., Егорова, П.А. (2022). Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Ярославский педагогический вестник*, 1(124), 16–24. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-16-24>
- Chernyavskaya, A.P., Shipkova, E.N., Egorova, P.A. (2022). Professional self-determination of students with disabilities. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1(124), 16–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-16-24>
21. Чебровская, С.В. (2023). Профессиональное будущее в представлении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья накануне выбора профессии. *Современные наукоемкие технологии*, (4), 218–223. <https://doi.org/10.17513/snt.39604>
- Chebrovskaya, S.V. (2023). The professional future as imagined by students with disabilities on the eve of choosing a profession. *Modern science-intensive technologies*, (4), 218–223. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.39604>
22. Biagiotti, G., Schreuer, N., Moriña, A., Cohen, H. (2026). Towards an inclusive understanding of career development in higher education: reflections of graduates with disabilities. *Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-00807-1>
23. Goodall, G., Mjøen, O.M., Witsø, A.E., Høghagen, S., Kvam, L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition From Higher Education to Employment for Students With Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Front. Educ.* 7:882066. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882066>
24. Lindsay, S., Cagliostro, E., Leck, J., Stinson, J. (2021). Career aspirations and workplace expectations among youth with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43(12), 1657–1668. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1671505>
25. Salako, A.A., Adediran, O.A. (2024). Choice of Career Gap Among Adolescents with Disabilities. *European Journal of Training and Development Studies*, 11(1), 40–51. <https://doi.org/10.37745/ejtds.2014/vol11n14051>

Информация об авторах

Татьяна Федоровна Краснопевцева, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Владимир Александрович Кудрявцев, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-4946>, e-mail: kudvol@yandex.ru

Светлана Николаевна Каштанова, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-345X>, e-mail: kaslana@yandex.ru

Information about the authors

Tatyana F. Krasnopevtseva, Director of the Resource Training and Methodological Center for the Education of Persons with Disabilities and Individuals with Health Limitations and Disabilities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-9368>, e-mail: tfk1001@yandex.ru

Vladimir A. Kudryavtsev, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-4946>, e-mail: kudvol@yandex.ru

Svetlana N. Kashtanova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chair of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-345X>, e-mail: kaslana@yandex.ru

Вклад авторов

Краснопевцева Т.Ф. — идеи исследования, сбор и анализ данных, оформление рукописи.

Кудрявцев В.А. — анализ русскоязычных и зарубежных исследований, применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Каштанова С.Н. — проектирование дизайна исследования, научное редактирование текста статьи, формулировка обобщающих выводов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Tatyana F. Krasnopevtseva — research concept, data collection and analysis, manuscript preparation.

Vladimir A. Kudryavtsev — analysis of Russian and international studies, application of statistical, mathematical, and other methods for data analysis.

Svetlana N. Kashtanova — study design, scientific editing of the article, formulation of generalized conclusions.

All the authors participated in the discussion of the results and approved the final manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокол от 10.01.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 10.06.2026

Поступила после рецензирования 03.09.2026

Принята к публикации 29.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.06.10

Revised 2026.09.03

Accepted 2026.09.29

Published 2026.10.25

Научная статья | Original paper

Инклюзивная международная школа как инновационная образовательная форма активизации академической мобильности студентов в системе высшего образования

О.Н. Веричева¹ ✉, Ду Юйпэн², Цинь Лидун³

¹ Костромской государственной университет, Кострома, Российская Федерация

² Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика

³ Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика

✉ overicheva@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Актуальность исследования обусловлена важностью внедрения эффективных практик инклюзивного высшего образования и развития академической мобильности студентов. **Цель.** Обосновать модель инклюзивной международной школы, способствующей развитию академической мобильности, и описать опыт ее реализации на основе стартап-подхода. **Гипотеза.** Применение стартап-подхода (клиенто-ориентированный дизайн, итеративное проектирование, создание жизнеспособного продукта, оценка воздействия) при проектировании международной инклюзивной школы в вузе обеспечивает высокую адаптивность, оперативность запуска, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной модели. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 100 респондентов. Выборка включала 73 китайских студента и 27 российских. Результативность социального проектирования, эффективность модели инклюзивной школы оценивались с помощью «Интегративного опросника межкультурной компетентности» (О.Е. Хухлаев и др.) и авторских анкет, включавших шкалы психологической безопасности, инклюзивности среды, мотивации и восприятия культурных различий. **Результаты.** Стартап — деятельность, интегрированная в модель международной инклюзивной школы, обеспечивает высокую адаптивность, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды. Выявлена асимметрия восприятия культурных различий, при этом большинство участников отметили выработку новых коммуникативных стратегий. **Выводы.** Применение стартап-технологий дает возможность реализовать уникальный межкультурный образовательный продукт, который адаптирован к потребностям обучающихся и способствует развитию их академической мобильности.

Ключевые слова: инклюзивная международная школа, академическая мобильность, стартап-подход, межкультурная компетентность, образовательная среда, инклюзивные практики, проектное обучение

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Харбинский государственный инженерный университет.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://forms.yandex.ru/u/69cb97c1eb61461b014aaeb9>

Для цитирования: Веричева, О.Н., Ду Юйпэн, Цинь Лидун (2026). Инклюзивная международная школа как инновационная образовательная форма активизации академической мобильности студентов в системе высшего образования. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 220–237. <https://doi.org/10.17759/chp.2026310516>

An inclusive international school as an innovative educational form that enhances students' academic mobility within the higher education system

O.N. Vericheva¹ ✉, Du Yupeng², Qin Lidong³

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

² Harbin University of Engineering, Harbin, China

³ Harbin University of Engineering, Harbin, China

✉ overicheva@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The relevance of the study is determined by the importance of implementing effective practices in inclusive higher education and developing student academic mobility. **Objective.** To substantiate a model of an inclusive international school that contributes to the development of academic mobility and describe the experience of its implementation based on a startup approach. **Hypothesis.** The use of a startup approach (customer-oriented design, iterative design, creation of a viable product, impact assessment) in the design of an international inclusive school at a university ensures high adaptability, prompt launch, effective intercultural interaction, and the sustainability of the educational model. **Methods and materials.** The study involved 100 respondents. The sample included 73 Chinese students and 27 Russian students. The effectiveness of social design and the efficacy of the inclusive school model were assessed using the "Integrative Questionnaire of Intercultural Competence" (O.E. Khukhlaev et al.) and the authors' questionnaires, including scales of psychological safety, inclusiveness of the environment, motivation, and perception of cultural differences. **Results.** A startup, as an activity integrated into the model of an international inclusive school, ensures high adaptability, effective intercultural interaction, and the sustainability of the educational environment. An asymmetry in the perception of cultural differences was identified, with most participants noting the development of new communication strategies. **Conclusions.** The use of startup technologies enabled the development of a unique intercultural educational product tailored to the needs of students and facilitating their academic mobility.

Keywords: inclusive international school, academic mobility, startup approach, intercultural competence, educational environment, inclusive practices, project-based learning

Acknowledgements. The authors would like to thank Harbin Engineering University for their assistance in collecting data for this study.

Supplemental data. Datasets available from <https://forms.yandex.ru/u/69cb97c1eb61461b014aaeb9>

For citation: Vericheva, O.N., Du Yupeng, Qin Lidong (2026). An inclusive international school as an innovative educational form that enhances students' academic mobility within the higher education system. *Psychological science and education*, 31(5), 220–237. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2026310516>

Введение

Актуальность исследования развития моделей и эффективных практик инклюзивного высшего образования в вузах России, Кыргызстана, Китая определяется следующими факторами. Во-первых, согласно Конвенции ООН о правах инвалидов (2006), государства-участники обязаны обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Во-вторых, в Декларации ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (1998) указано, что неотъемлемой частью систем высшего образования должны быть программы обмена преподавателями и студентами, а также межучрежденческие связи для активизации интеллектуального и научного сотрудничества.

В-третьих, согласно проекту «Стратегии развития сотрудничества государств — участников СНГ по реализации принципа инклюзии в образовании» (2026) модель инклюзивной международной школы организуется с использованием современных технологий цифровизации и искусственного интеллекта.

В отечественной науке теоретическое обоснование академической мобильности студентов в рамках модернизации российского образования представлено в исследованиях Р.А. Валеевой, А.А. Шакировой, В.А. Садовниченко, В.М. Филиппова и др. Психолого-педагогический подход, раскрывающий сущность и содержание академической мобильности обучающихся, разработан К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, М.И. Володиной и др. Кросс-культурный подход при организации сопровождения студентов-участников международной школы в

вузе обоснован в исследованиях Р.В. Боюр, В.В. Бахарева, Е.А. Костиной и др. В частности «концепция развития академической мобильности студентов педагогического вуза строится на научной идеи применения кросс-культурного подхода для реализации целенаправленного, специально организованного и управляемого образовательного процесса, который а) обеспечивает понимание индивидом культурных универсалий, способствующих изучению особенностей различных культур, владение знаниями и способами кросс-культурной коммуникации; б) способствует формированию мобильной компетенции студентов» (Костина, 2014, с.65). Кросс-культурный подход в исследовании личностных особенностей студентов-участников международных школ академической мобильности в системе высшего образования разработан В.В. Гриценко, О.Е. Хухлаевым и др.

Системный подход к организации межкультурной адаптационной экосистемы университета представлен в исследованиях С.В. Илькевича, Л.В. Приходько, Н.Л. Смит, О.И. Башерова, И.В. Боговской, И.Н. Сведенцовой, Н.С. Маршал и др. «Системный подход применяется здесь для разработки интегративной модели сопровождения студентов — участников международной школы, включающей четыре взаимосвязанных компонента: международное сотрудничество; взаимодействие с национальными и культурными сообществами; внутрироссийские образовательные коллаборации; рекомендации для органов власти. Эмпирическая проверка показала эффективность в реализации модели, в частности наблю-

далось снижение показателей академической, социокультурной и психологической дезадаптации» (Илькевич, Приходько, Смит, 2020, с. 327). Системно-деятельностный подход к изучению проектной деятельности интернациональных студенческих проектных групп в образовательной среде вуза разработан А.Г. Асмоловым, А.В. Мазуркевичем, В.В. Рубцовым, И.М. Улановской и др.

Компетентностный подход и процесс внедрения персонифицированных образовательных стратегий в реализации модели международной школы обоснованы А.А. Вербицким, И.А. Зимней, Е.Ю. Никитиной, В.С. Цилицким и др. «Персонификация представляет собой инновационную модель организации образовательного процесса, основанную на учете уникальных потребностей и предпочтений каждого студента. В педагогической науке персонификация характеризуется с позиции моделирования образовательной системы; объяснительного принципа педагогики; особая форма организации личностно ориентированного образовательного процесса; деятельностью самого обучающегося; самоорганизация субъекта образовательного процесса; ориентация образования на внутреннюю активность и самостоятельность обучающегося — участника международной школы» (Никитина, Цилицкий, 2024, с. 117). Структурно-средовой подход, определяющий межкультурное образовательное пространство как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных сред и ситуаций, представлен Л.И. Новиковой, М.В. Соколовским и др.; реабилитационная среда рассмотрена О.Н. Веричевой и др. Под инклюзивной образовательной средой мы понимаем территориальную систему государственных и муниципальных органов, государственных организаций, общественных объединений, а также семью обучающегося, принимающих участие в его социально-педагогическом сопровождении в условиях вуза (Веричева, 2017, с. 115).

Цель статьи — обосновать модель инклюзивной международной школы, спроектированной и реализованной на принципах

стартап-подхода, как инновационной формы активизации академической мобильности и интеллектуального сотрудничества.

Гипотеза. Применение стартап-подхода (включающего клиенто-ориентированный дизайн, итеративное проектирование, создание жизнеспособного продукта и оценку воздействия) при проектировании международной инклюзивной школы в вузе обеспечивает высокую адаптивность, оперативность запуска, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной модели, что делает ее инновационной формой активизации академической мобильности и интеллектуального сотрудничества.

Сформулированные цель и гипотеза задают логику дальнейшего изложения. В связи с этим сначала раскроем содержание модели инклюзивной международной школы, а затем обоснуем методы ее эмпирической проверки и представим результаты, обсуждение и выводы. Такой переход от теоретического конструирования к диагностике позволяет проверить, насколько стартап-подход обеспечивает адаптивность, межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды.

Модель инклюзивной международной школы при организации академической мобильности обучающихся

Инклюзивность применительно к модели международной школы понимается нами как создание равных возможностей для участия всех студентов — носителей разных языков и культур (включая лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья) в образовательном процессе, обеспечивающее доступность, адаптивность и учет индивидуальных потребностей. Построение образовательной модели международной инклюзивной школы и ее содержание включает стартап-подход как метод проектирования, основанный на клиенто-ориентированном дизайне, итеративном прототипировании, быстром тестировании гипотез, создании минимально жизнеспособного

продукта и оценке воздействия. Этот метод позволил разработчикам гибко реагировать на изменения в процессе образовательной деятельности и обеспечивать устойчивость образовательной модели. Образовательные инновации в контексте реализации модели — это новые формы организации обучения (мастер-классы, форсайт-сессии с ведущими преподавателями и работодателями, взаимодействие в образовательных проектных группах, консультации экспертного сообщества и наставников, практическая работа в социальных службах и некоммерческих организациях), сочетающие межкультурное взаимодействие, проектную деятельность и цифровые инструменты для развития академической мобильности.

Модель инклюзивной международной школы включает взаимодействие акселерационных инклюзивных проектных команд (Bjørnerås, Blakstad, 2023). Все студенты, независимо от ограничений и по своему желанию, имеют право разрабатывать научно-исследовательские или практико-ориентированные проекты (Byrd, 2017). Основу обучения составляет проблемно-ориентированное проектное обучение, обеспечивающее раскрытие творческих способностей (Блонский, 1979, с. 86). В ходе акселерационных сессий применяются вариативные методы: моделирование, проектирование, ментальные карты (Shreyans, 2025). Технологии социально-педагогического сопровождения студентов (консультации, рабочие сессии, мастер-классы, лекции, наставничество, экскурсии, социокультурные программы) являются ведущими (Lynn, Metcalf, Thomas, 2020). Одним из ключевых результатов реализации модели является формирование у студентов осознанности собственных ресурсов и активности в учебной и социокультурной деятельности (Rohmah, Waluya, 2019).

Обсуждаемая модель реализуется согласно критериям инклюзивности образовательной практики, разработанным С.В. Алейхиной, Е.В. Самсоновой, Ю.А. Быстровой, Е.К. Андреевой, А.С. Некрасовым (2024): доступность — оценивает предоставляемый

организаторами практики комплекс необходимых условий и услуг, обеспечивающих возможность участия всех обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями; поддержка — оценивает наличие и качество системы психолого-педагогического, тьюторского и иного сопровождения, адаптированного к индивидуальным образовательным потребностям участников; принятие — оценивает психологические показатели инклюзивной среды: атмосферу уважения, отсутствие дискриминации, ценность каждого участника независимо от его способностей и особенностей; участие — оценивает реальную вовлеченность всех категорий студентов в совместную проектную, образовательную и социокультурную деятельность, их активную субъектную позицию.

Практика реализации модели позволяет нам дополнить критерии инклюзивности образовательной практики на основании проведенного нами опытно-экспериментального исследования:

1. Доступность обеспечивается гибридным форматом школы (очное участие с дистанционными элементами), использованием цифровых платформ (Miro, Trello) и переводческими сервисами.

2. Поддержка реализуется через систему тьюторства, индивидуальное наставничество, консультации и фасилитацию проектных команд.

3. Принятие подтверждается высокими показателями психологической безопасности и комфорта взаимодействия в обеих культурных группах (табл. 1).

4. Участие проявляется в активной проектной деятельности всех студентов, включая лиц с инвалидностью (5,48% в российской и 3,7% в китайской выборке), и в разработке новых коммуникативных стратегий, отмеченной более чем 85% участников.

Согласно результатам исследования Е.И. Исаева, А.А. Марголиса, модель инклюзивной международной школы «включает два важнейших компонента: 1) организацию обучения, основанного на фактических данных, и 2) постоянную оценку для отсле-

живания прогресса или реакции обучающихся — скрининг и мониторинг. Последнее позволяет гарантировать педагогам, что учащиеся не будут участвовать в мероприятиях, которые не помогают им достичь ожидаемого уровня оценки, а получат оптимальный тип и объем обучения, набор мер поддержки в соответствии с их потребностями (Исаев, Марголис, 2023).

В ходе разработки и реализации обсуждаемой модели нами применялось итеративное проектирование, включающее обоснованную методологию разработки сложных систем и продуктов в системе образования, в основе которой лежит циклический процесс последовательного прототипирования, эмпирического тестирования, сбора обратной связи и внесения корректирующих изменений.

Процесс создания инклюзивной школы включал следующие этапы итерации: 1. Этап. Разработка прототипа включает составление первоначальной программы школы (расписание, форматы занятий, состав проектных команд) на основе потребностей студентов. 2. Этап. Тестирование предполагает проведение первой зимней школы (Россия–Кыргызстан, март 2025 г.) с участием студентов. 3. Этап. Сбор обратной связи: анкетирование, интервью, наблюдение за коммуникацией; выявление культурных барьеров (например, разное восприятие тайм-менеджмента у китайских и российских студентов). 4. Этап. Анализ и доработка включали: корректировку программы; добавление межкультурных тренингов, уточнение сроков сдачи проектов, внедрение цифровых переводчиков, изменение формата питч-сессий. 5. Этап. Повторный цикл, который состоял из проведения следующих школ (Россия–Китай, февраль 2026 г., Россия–Китай, апрель 2026 г., Китай–Россия, июль 2026 г.) с улучшенной программой.

Таким образом, под итеративным проектированием мы понимаем циклический процесс разработки образовательной модели, включающий последовательное прототипирование, эмпирическую апробацию, сбор обратной связи от участников и внесение корректирующих

изменений. В рамках нашего исследования каждая последующая международная школа (Кыргызстан → Россия → Китай) представляла собой новую итерацию, в ходе которой на основе анализа психологических, культурных и организационных барьеров уточнялись форматы взаимодействия, цифровые инструменты и содержание проектных заданий. Такой подход позволил повысить адаптивность модели к интересам и целям студентов с различными образовательными и социокультурными потребностями.

Руководствуясь научно-теоретическими концепциями отечественных и зарубежных ученых, а также лучшими образовательными практиками российских университетов, мы разработали модель инклюзивной международной школы при организации академической мобильности обучающихся. Модель включает в себя два блока: 1) подготовку студентов в своей образовательной организации высшего образования к адаптации и обучению в зарубежном вузе-партнере, ознакомление с традициями и культурой государства, где находится зарубежный вуз; 2) сопровождение студентов-участников инклюзивной международной школы при проведении образовательной смены (см. рисунок).

Предлагаемая модель инклюзивной международной школы предполагает реализацию трех этапов построения образовательного процесса в зарубежном вузе-партнере, включающих ряд обязательных форм образовательной и воспитательной деятельности: а) мастер-классы, форсайт-сессии с ведущими преподавателями и работодателями, взаимодействие в образовательных проектных группах, консультации экспертного сообщества и наставников, практическая работа в социальных службах и некоммерческих организациях, б) дополнительные занятия в малых группах, в) индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов, работа с наставниками, кураторами, подключение психологов и социальных педагогов при необходимости.

На всех этапах реализации модели в обязательном порядке привлекаются пре-

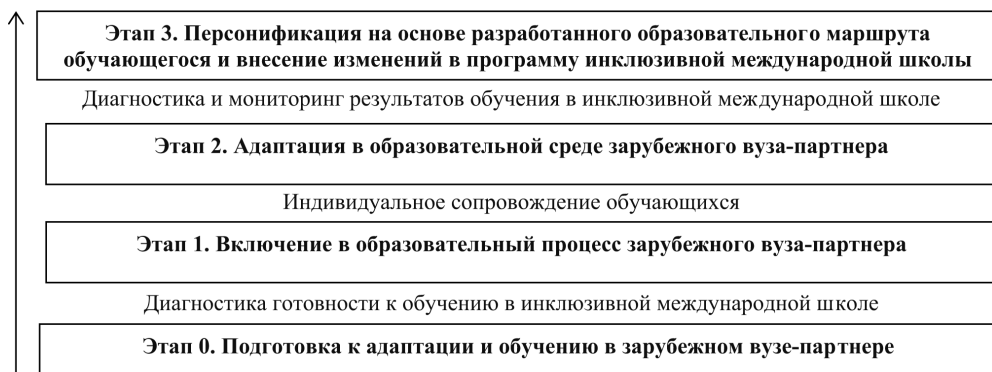


Рис. Модель инклюзивной международной школы

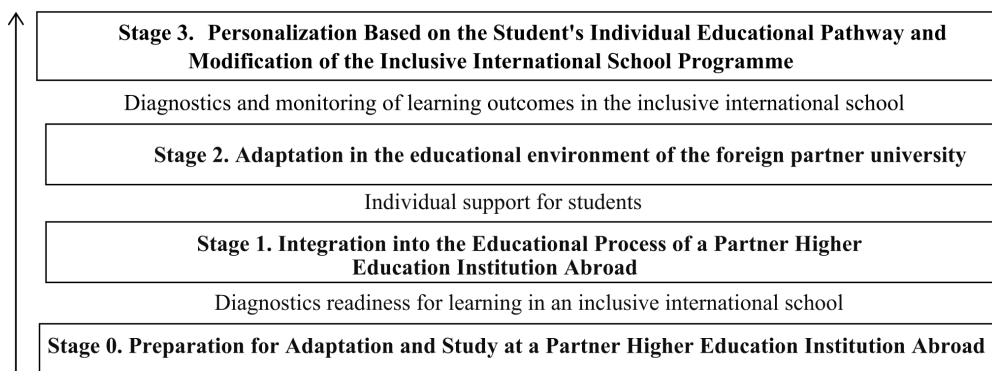


Fig. Inclusive International School Model

подаватели кафедр двух вузов-партнеров, которые являются организаторами международной школы, инклюзивные волонтеры, родители, и сами обучающиеся.

Модель инклюзивной международной школы включает следующие компоненты:

1. Целевой (развитие академической мобильности и межкультурной компетентности);
2. Содержательный (проектное обучение, стартап-технологии, межкультурный диалог; социокультурные и воспитательные формы работы со студентами; индивидуальное консультирование и работа с наставниками);
3. Организационный (акселерационные сессии, наставничество, цифровые платформы, гибридные форматы);

4. Оценочный (критерии инклюзивности, психологической безопасности, удовлетворенности).

Модель инклюзивной международной школы является примером реализации культуры доказательного подхода в образовательной практике, прошла апробацию и масштабирование. Она предусматривает применение вариативных социальных технологий: социально-педагогических, педагогических и технологий обучения, основанных на научных исследованиях, доказывающих их эффективность.

Представленная модель инклюзивной международной школы задает концептуальные основания и организационные этапы активизации академической мобильности, од-

нако требует эмпирической проверки. Возникает необходимость оценить, насколько предложенные стартап-решения, инклюзивные практики и формы сопровождения действительно обеспечивают психологическую безопасность, межкультурное взаимодействие и развитие компетенций участников. Именно поэтому далее перейдем от теоретического проектирования модели к обоснованию выбора методов, выборки и диагностического инструментария, позволяющих зафиксировать эффекты реализации школы.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского (зона ближайшего развития, социальная ситуация развития, интериоризация), проектного метода (обучение через жизнь, практическая направленность, развитие самостоятельности и ответственности), а также системный и компетентностный подходы, позволяющие рассматривать образовательную среду как целостную систему, способствующую формированию межкультурных и инклюзивных компетенций.

Выборка: в исследовании приняли участие студенты четырех университетов: Костромского государственного университета (Россия), Харбинского инженерного университета (Китай), Ошского государственного университета (Кыргызстан) и Академии государственного управления при Президенте Кыргызской Республики. Общее количество респондентов — 100 человек, из них магистранты — 43,75%, бакалавры — 37,5%, докторанты (PhD-эквивалент) — 12,5%, аспиранты — 6,25%. Ядро участников составили магистранты и бакалавры (81,25%), что типично для краткосрочных образовательных программ. Направления подготовки: 75% — гуманитарные (юриспруденция, социология, философия, социальная работа, демография), 25% — технические (навигация, управление в технических системах, приборостроение).

Исследование проводилось в рамках международного сотрудничества с вузами-

партнерами. Инклюзивная международная школа организована как сеть университетов. Ключевые этапы реализации модели:

1. Этап. 3–7 марта 2025 г. — Зимняя школа социальной работы «Золотое кольцо России: Кострома» (Россия–Кыргызстан).

2. Этап. 1–11 февраля 2026 г. — Зимняя школа социальной работы «Золотое кольцо России: Кострома» для бакалавров (Россия–Китай).

3. Этап. 1–10 апреля 2026 г. — Зимняя школа социальной работы для магистрантов и аспирантов (Россия–Китай).

4. Этап. 6–15 июля 2026 г. — Летняя школа социальной работы для бакалавров и магистрантов в Харбинском государственном инженерном университете (Китай).

В ходе реализации модели инклюзивной международной школы студенческими кросс-культурными командами разработаны и защищены следующие инклюзивные проекты: «Многоуровневый анализ и мониторинг тьюторского сопровождения в информационной системе “Тьютор”», «МИР: Международная Инклюзивная Ресурсная сеть. Единая платформа студентов-добровольцев», «Интегральный навигатор. Волонтерская платформа сопровождения граждан с инвалидностью за рубежом», «Тихий коворкинг: проект образовательной и социокультурной среды вуза для студентов с РАС».

Методики

Методологическая основа настоящего исследования опирается на фундаментальные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и ее современных интерпретаций в области педагогической психологии и психологии развития. Как отмечается в ряде работ, ключевые понятия культурно-исторической психологии — зона ближайшего развития, совместная деятельность, возвращение (культурное приращение индивидуального действия), переживание, знаковое опосредствование и рефлексия — могут служить конструктивными принципами проектирования эффективных образовательных практик и технологий. В данной логике

социальная среда рассматривается не как внешний фактор, а как источник развития всех высших психических функций.

Адаптированная версия двух опросников выполнена на основе «Интегративного опросника межкультурной компетентности». Шкала разработана авторским коллективом под руководством О.Е. Хухлаева. Вопросы были сгенерированы на основании существующих опросников межкультурной компетентности, а также иных инструментов, направленных на изучение индивидуальных особенностей, с ней связанных. Все вопросы были сформулированы так, чтобы они касались именно межкультурной направленности и общения с людьми из других культур. Разработанные анкеты для китайских и российских студентов построены в единой логике, отражающей многоаспектность феномена участия в международной образовательной программе. Инструментарий был структурирован по основным теоретическим конструктам, заложенным в модель школы.

Анкеты сочетали 5-балльные шкалы Лайкерта, множественный выбор и открытые вопросы; разработаны две версии — для каждой из культурных групп. Данные обрабатывались с помощью частотного, сравнительного (U-критерий Манна–Уитни) и факторного анализа, а также контент-анализа открытых ответов. Надежность шкал оценивалась по α -Кронбаха, распределение проверялось стандартными критериями. Для полученных категорий также проводился частотный анализ. Для каждой подгруппы (китайской и российской) дескриптивные статистики рассчитывались отдельно, что позволило сопоставить средние тенденции в двух культурных группах. Обработка данных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics (версия 26.0) и Jamovi (версия 2.3).

Описанные методологические основания, выборка и диагностический инструментарий задают рамку эмпирического анализа. Их применение позволяет последовательно оценить психологический климат и инклюзивность образовательной среды, мотивационные установки участников, восприятие

культурных различий, а также динамику компетенций, формирующихся в зоне ближайшего развития. Полученные в ходе опроса и статистической обработки данные представлены ниже в логике от оценки среды и мотивации к анализу межкультурных различий и ресурсов академической мобильности.

Результаты

Оценка психологического климата и инклюзивности образовательной среды осуществлялась по трем пунктам в китайской выборке и трем соответствующим пунктам в российской выборке (комфорт взаимодействия, учет культурных особенностей, среда для интериоризации). Обе группы демонстрируют высокий уровень воспринимаемой психологической безопасности: что свидетельствует о создании инклюзивной образовательной среды. Дополнительно в российской выборке был задан прямой вопрос о трудностях в коммуникации, связанных с различным пониманием сроков и стилей обратной связи. Результаты показали, что 62,96% респондентов сталкивались с такими трудностями редко, 29,63% — не сталкивались вовсе, и лишь 7,41% — часто. Это подтверждает, что организационные методы (тьюторство, цифровые платформы, фасилитация) эффективно нивелировали потенциальные коммуникативные барьеры, обеспечивая успешное межкультурное взаимодействие в реализации модели инклюзивной международной зимней школы. Высокие оценки китайских участников обусловлены их уровнем подготовки (магистранты, аспиранты, докторанты) по сравнению с российскими респондентами, что, согласно исследованиям, связано с большей рефлексивной зрелостью и адаптационными ресурсами. Кроме того, китайские студенты, оказавшись в новой культурной среде, мотивированы к преодолению барьеров и позитивно воспринимают любые формы поддержки. Абсолютные значения в обеих группах находятся на высоком уровне, что подтверждает универсальную эффективность модели инклюзивной зимней школы (табл. 1).

Для проверки гипотезы об эффективности стартапа как способа активизации межкультурного взаимодействия и развития компетенций респондентам были предложены вопросы, оценивающие кросс-культурное взаимодействие, эффективность инструментов (дизайн-мышление, прототипирование, питч-сессии) и роль цифровых средств как знаково-символических посредников (Miro, Trello). В российском инструментарии дополнительно оценивалась стартап-устойчивость и выбирались эффективные инструменты снятия культурных барьеров. В выборке респондентов из КНР был задан вопрос о том, как воспринимается участие в гибкой команде при условии, что в своей культуре командная работа обычно иерархична. Распределение ответов: 50% респондентов отметили стартап как полезный метод; 43,75% — естественный и легкий для понимания; 6,25% — отметили стартапную деятельность как сложную, требующую рекомендаций преподавателя. В российской выборке дана высокая оценка стартап-технологий (62,96%) и

стартап-устойчивости (59,26%). При выборе инструментов, наиболее эффективных для снятия культурных барьеров, российские студенты распределили предпочтения следующим образом: неформальные события (совместные ужины, тимбилдинг) — 59,26%; мастер-классы по социальным технологиям — 55,56%; наличие тьютора, владеющего китайским — русским языком — 44,44%; экскурсии — 37,04%; совместные цифровые платформы — 22,22%; фасилитация — 11,11%. Эмпирические данные подтверждают, что стартапная деятельность, реализованная через сочетание проектных инструментов и цифровых посредников, создает условия для эффективного межкультурного взаимодействия и развития компетенций, при этом различия в предпочтении средств отражают специфику культурных и языковых условий каждой группы.

Мотивационный профиль респондентов из КНР показал доминирование тематики образовательных инноваций (56,25%) и работы в международной команде (43,75%), что сви-

Таблица 1 / Table 1

Распределение обучающихся различных категорий по уровню оценки психологического климата и инклюзивности образовательной среды
The distribution of students in different categories according to the level of assessment of the psychological climate and the inclusiveness of the educational environment

Критерий / Criteria	N	Распределение ответов %/ Distribution of responses %					M	SD	U (Mann-Whitney)	
		1	2	3	4	5				
Китайские студенты / Chinese students										
Психологическая безопасность для выражения идей / Psychological safety for expressing ideas	73	-	-	6,25	12,50	81,25	0,56	231,5	0,032	
Преодоление языкового барьера через взаимодействие / Overcoming the language barrier through interaction	73	-	-	6,25	6,25	87,50	0,48	208,0	0,008	
Равная ценность мнения с другими участниками / Equal value of opinion with other participants	73	-	-	6,25	12,50	81,25	0,56	231,5	0,032	
Российские студенты / Russian students										
Комфорт взаимодействия с китайскими коллегами / The comfort of interacting with Chinese colleagues	27	-	3,70	11,11	18,52	66,67	4,48	-	-	

Критерий / Criteria	N	Распределение ответов %/ Distribution of responses %					M	SD	U (Mann–Whitney)
		1	2	3	4	5			
Учет культурных особенностей китайских коллег / Consideration of cultural peculiarities of Chinese colleagues	27	-	-	11,11	11,11	77,78	4,67	-	-
Инклюзивная среда, способствующая интериоризации новых способов коммуникации / An inclusive environment that promotes the internalization of new ways of communication	27	3,70	-	18,52	11,11	66,67	0,97	-	-

Примечание: для трех пар показателей психологического климата выполнено попарное сравнение китайской и российской выборок по близким по смыслу пунктам (U-критерий Манна–Уитни). Для контроля множественных сравнений применена поправка Бонферрони ($\alpha_{\text{corrected}} = 0,017$); в таблице приведены нескорректированные p-значения, значимыми считаются различия при $p < 0,017$. Вопрос о трудностях в российской анкете имел категориальную шкалу, поэтому для него не рассчитывались M, SD и U-статистика (в соответствующих строках прочерки).

Note: for three pairs of indicators of psychological climate, a pairwise comparison of the Chinese and Russian samples was performed using items that are similar in meaning (Mann-Whitney U test). Bonferroni correction was used to control for multiple comparisons ($\alpha_{\text{corrected}} = 0,017$); the table shows uncorrected p-values, and differences are considered significant at $p < 0,017$. The question about difficulties in the Russian questionnaire had a categorical scale, so M, SD, and U statistics were not calculated for it (the corresponding rows have dashes).

детельствует о внутренней, содержательной мотивации в работе инклюзивной международной зимней школы. Восприятие культурных различий — ключевой момент для межкультурного дизайна. Китайские студенты выделили темп работы и тайм-менеджмент (75%) как главное различие, тогда как стили коммуникации — лишь 50%. Российские студенты на первое место поставили разные стили коммуникации (59,26%), а темп работы и тайм-менеджмент — 22,22%.

Для китайских студентов, адаптированных к более структурированному графику, российская гибкость в сроках стала заметным вызовом; для россиян — стиль общения китайских коллег требовал дополнительной интерпретации. Взаимодействие российских и китайских студентов помогло выработать новые стратегии, что подтверждает развивающий эффект инклюзивных международных зимних школ (табл. 2).

Сравнение оценок по блокам академической мобильности показывает, что китайские студенты в целом демонстрируют более вы-

сокий уровень готовности к академической мобильности: мотивационно-ценностный компонент: укрепление мотивации к профессии — у китайцев 75%, у россиян — 59,26%; осознание ценности международного опыта — китайцы 81,25%; россияне 70,37%. Когнитивный компонент: информированность о мобильности китайские студенты более информированы — 75%, россияне менее — 44,44%. Эти различия отражают разный опыт университетов по продвижению программ академической мобильности. Организационно-деятельностный компонент: ориентация на продолжение образования за рубежом — китайские студенты более ориентированы на обучение в России — 68,75%, россияне — 33,33%; умение организовывать деятельность в иной культуре — респонденты из Китая — 81,25%, россияне — 48,15%. Российские бакалавры менее уверены в своих организационных навыках, что согласуется с их возрастными и образовательными особенностями. Рефлексивный компонент академической мобильности предполагает

Таблица 2 / Table 2

Мотивация участия и восприятие культурных различий
Motivation for participation and perception of cultural differences

Критерий / Criteria	Китайские студенты (N = 73), % Chinese students (N = 73), %	Российские студенты (N = 27), % Russian students (N = 27), %	U	p
Мотивация (множественный выбор) / Motivation (multiple choice)				
Инновации / Innovation	56,25	-	-	-
Команда / Team	43,75	-	-	-
Публикация результатов исследования / Publication of research results	25,00	-	-	-
Престиж университета / The prestige of the university	18,75	-	-	-
Восприятие культурных различий / Perception of cultural differences				
Темп работы и тайм-менеджмент / Work pace and time management	75,00	22,22	-	-
Стили коммуникации: прямой и косвенный (с применением II для перевода текста) / Communication styles: direct and indirect (using II for text translation)	50,00	59,26	-	-
Отношение к иерархии и авторитету / Attitudes towards hierarchy and authority	18,75	14,81	-	-
Понимание командной работы / Understanding teamwork	6,25	3,70	-	-
Выработка новых стратегий (M±SD) / Developing new strategies	4,81±0,48	4,41±0,97	208,0	0,008

Примечание: для китайских студентов мотивация и восприятие различий измерялись как множественный выбор (сумма процентов может превышать 100). Для российских студентов восприятие различий измерялось как одиночный выбор (сумма = 100), вопрос о мотивации не задавался. Показатель «Выработка новых стратегий» оценивался по 5-балльной шкале; приведены среднее арифметическое и стандартное отклонение. Различия между группами по данному показателю статистически значимы (U = 208,0; p = 0,008, критерий Манна–Уитни).

Note: for Chinese students, motivation and perception of differences were measured as a multiple choice (the sum of the percentages can exceed 100). For Russian students, the perception of differences was measured as a single choice (sum = 100), the question of motivation was not asked. The indicator “Development of new strategies” was evaluated on a 5-point scale; the arithmetic mean and standard deviation are given. The differences between the groups in this indicator are statistically significant (U = 208,0; p = 0,008, Mann–Whitney test).

регулярный анализ достижений, китайские студенты анализируют свои достижения — 81,25%, россияне — 51,85%; предвидение трудностей — китайцы 75%, россияне — 44,44%. Российские студенты ниже оценивают свою рефлексивную готовность, что может быть точкой роста для последующих программ. Педагогические условия: наставничество российских и китайских преподавателей в программах академической мобильности

высоко оценивают китайские студенты — 81,25% и россияне — 51,85%. Обе группы показали положительную динамику исследования: участие в школе усилило мотивацию и осознание ценности международного опыта. Оценка удовлетворения потребностей показала, что у китайских студентов наиболее удовлетворены профессиональные потребности (62,5%), затем творческие (50%), культурологические и образовательные

(43,75%). У российских студентов — культурологические (70,37%), образовательные, профессиональные и творческие — по 44,44%. Это отражает разницу в ожиданиях: китайские респонденты, приехавшие в новую культурную среду, более ориентированы на профессиональный и творческий рост, тогда как россияне, находясь в привычной среде, приобщаются к кросс-культурным ценностям. Общий вопрос о развитии личностного потенциала получил большинство высоких оценок у китайских студентов (81,25%) и 62,96% — у россиян. Это подтверждает, что программа эффективно воздействует на обе группы. В ходе исследования проверен ключевой индикатор гипотезы — развитие компетенций в зоне ближайшего развития в процессе участия в инклюзивной международной школе. Обе группы положительно оценили свой прогресс в ранее неуверенных областях. При этом китайские студенты чаще планируют продолжать сотрудничество с российскими коллегами (62,5%); россияне предлагают масштабировать проект (59,26%), что говорит о высокой заинтересованности в долгосрочных партнерствах. Большинство россиян готовы рекомендовать программу коллегам (88,89%), что свидетельствует о высокой удовлетворенности результатом участия в программе академической мобильности.

Сравнение ресурсов показывает, что обе группы выделяют преподавателей и наставников как ключевой внешний ресурс (китайцы — 68,75%, россияне — 81,48%). Инфраструктура университета также значима (китайцы — 62,5%, россияне — 66,67%). Однако поддержка семьи у китайцев — 31,25%, у россиян — 25,93% — разница невелика. Финансирование важнее для китайцев, чем для россиян (43,75% и соответственно 18,52%). Поддержка коллег для китайцев достаточно важна — 68,75%, для россиян — 18,52% — здесь заметно расхождение. Это объясняется тем, что китайские участники, оказавшись в России, больше полагались на взаимопомощь внутри своей группы, тогда как российские студенты работали в привычной среде университета и кафедры. Внутренние ресурсы

для участия в программе академической мобильности: у китайцев доминирует готовность к риску (56,25%) и мотивация (50%), тогда как у россиян — мотивация (81,48%) и гибкость (51,85%). Это может отражать культурные особенности: китайские студенты, решившиеся на поездку, изначально более склонны к риску, а российские участники, находясь дома, ориентированы на внутреннюю мотивацию и адаптивность.

Представленные результаты фиксируют как общие тенденции, так и культурно обусловленные различия в восприятии инклюзивной международной школы. Это позволяет перейти от описательной статистики к интерпретации полученных данных в контексте выдвинутой гипотезы, положений культурно-исторической психологии и задач развития академической мобильности. Ниже обсуждаются эффективность стартап-подхода, асимметрия восприятия культурных различий и условия устойчивости предложенной модели.

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические данные подтверждают гипотезу о том, что стартап-подход, интегрированный в модель международной инклюзивной школы, обеспечивает высокую адаптивность, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды.

Высокие оценки психологической безопасности и инклюзивности в обеих группах свидетельствуют о создании социальной ситуации развития, способствующей преодолению языковых и культурных барьеров. Статистически значимые различия по одному из показателей (преодоление языкового барьера) отражают разный образовательный статус участников и степень их вовлеченности в новую культурную среду, что согласуется с положением культурно-исторической психологии о роли субъектной позиции в процессе интериоризации новых способов деятельности.

Асимметрия в восприятии культурных различий — ключевой эмпирический результат:

китайские участники острее ощущают различия в темпе работы и тайм-менеджменте, тогда как российские студенты чаще указывают на стили коммуникации. Это указывает на необходимость предварительных тренингов по межкультурной коммуникации с акцентом на временные нормы и косвенные речевые стратегии. Высокий процент участников, отметивших выработку новых коммуникативных стратегий (более 85% в обеих группах), подтверждает развивающий потенциал совместной проектной деятельности.

Стартап-технологии и цифровые инструменты получили высокую оценку, однако российские студенты отдавали предпочтение неформальному общению, тогда как китайские участники активнее использовали цифровые платформы. Это различие подчеркивает необходимость гибкого сочетания онлайн- и офлайн-форматов. Эффективность стартап-подхода подтверждается его влиянием на профессиональную мотивацию и готовность к академической мобильности, особенно выраженную у китайских студентов.

Внешними ресурсами развития для обеих групп стали преподаватели и наставники, а внутренними — мотивация и адаптивность. Выявленные закономерности свидетельствуют о значимости педагогического сопровождения и организации поддерживающей среды, обеспечивающих успешную интериоризацию новых компетенций.

Таким образом, разработанная и апробированная модель инклюзивной международной школы включает следующие компоненты:

1. Целевой (развитие академической мобильности и межкультурной компетентности);
2. Содержательный (проектное обучение, стартап-технологии, межкультурный диалог; социокультурные и воспитательные формы работы со студентами; индивидуальное консультирование и работа с наставниками);
3. Организационный (акселерационные сессии, наставничество, цифровые платформы, гибридные форматы);
4. Оценочный (критерии инклюзивности, психологической безопасности, удовлетворенности).

Модель является гибкой, адаптивной и может быть масштабирована на другие университеты.

Проведенное обсуждение эмпирических данных подтверждает необходимость обобщения полученных результатов и формулировки выводов относительно модели инклюзивной международной школы. Поэтому далее мы суммируем ключевые эффекты стартап-подхода, ограничения исследования и практические рекомендации, направленные на дальнейшее развитие академической мобильности и интеллектуального сотрудничества.

Заключение

Целью статьи было обосновать модель инклюзивной международной школы, спроектированной и реализованной на принципах стартап-подхода, как инновационной формы активизации академической мобильности и интеллектуального сотрудничества. Проведенное исследование подтвердило гипотезу: стартап-подход, интегрированный в модель международной инклюзивной школы, обеспечивает высокую адаптивность, оперативность запуска, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды.

Эмпирические данные показали, что в обеих культурных группах сформирован инклюзивный психологический климат, способствующий преодолению языковых и культурных барьеров. Выявлена асимметрия восприятия культурных различий: китайские участники чаще отмечали различия в темпе работы и тайм-менеджменте, российские — в стилях коммуникации. Это требует целенаправленной предварительной подготовки. При этом более 85% участников отметили выработку новых коммуникативных стратегий, что подтверждает развивающий эффект совместной проектной деятельности. Стартап-технологии и цифровые инструменты получили высокую оценку; ключевыми ресурсами развития стали наставничество и внутренняя мотивация.

Полученные результаты позволяют рассматривать модель инклюзивной междуна-

родной школы именно как инновационную образовательную форму активизации академической мобильности студентов в системе высшего образования. Инновационность обеспечивается клиенто-ориентированным дизайном, итеративным проектированием, созданием жизнеспособного образовательного продукта и оценкой воздействия. Активизация академической мобильности достигается за счет роста мотивационно-ценностной, когнитивной, организационно-деятельностной и рефлексивной готовности участников, а также развития межкультурной компетентности. Встроенность в систему высшего образования обеспечивается сетью вузов-партнеров, гибридными форматами, цифровыми платформами и механизмами масштабирования.

Практические рекомендации включают усиление межкультурных тренингов, гибкое сочетание онлайн- и офлайн-форматов, индивидуализацию языковой поддержки и разработку критериев оценки инклюзивности образовательной среды. Ограничения исследования связаны с опорой на субъективные самооценочные данные. В дальнейшем це-

лесообразно провести сравнительный анализ с традиционными форматами и лонгитюдное исследование долгосрочных эффектов участия в программе. Отнесение участников к категориям китайских и российских студентов проводилось на основании их образовательного статуса и самоидентификации.

Ограничения. В качестве показателей использовались субъективные самооценочные данные. В дальнейшем целесообразно провести сравнительный анализ с традиционными форматами и лонгитюдное исследование долгосрочных эффектов участия в программе. Отнесение участников к категориям китайских и российских студентов проводилось на основании их образовательного статуса и самоидентификации.

Limitations. Subjective self-assessment data were used as indicators. In the future, it is advisable to conduct a comparative analysis with traditional formats and a longitudinal study of the long-term effects of participation in the program. The participants were categorized as Chinese and Russian students based on their educational status and self-identification.

Список источников / References

1. Абульханова, К.А., Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И. (1997). (Ред.). *Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики*. (с. 7–37) М.: Ин-т психологии РАН. Abulkhanova, K.A., Brushlinsky, A.V., Volovikova, M.I. (1997), (Ed.). *Russian mentality: issues of psychological theory and practice*. (pp. 7–37). Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).
2. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Андреева, Е.К., Некрасов, А.С. (2024). *Доказательная оценка инклюзивных практик: методическое руководство для экспертов*. (с. 27–33) М.: ФГБОУ ВО «МГППУ». Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Byistrova, Yu.A., Andreeva, E.K., Nekrasov, A.S. (2024). *Evidence-based assessment of inclusive practices: methodological guide for experts*. (pp. 27–33). Moscow: MSPU. (In Russ.).
3. Блонский, П.П. (1979). *Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. I* (А.В. Петровский, Ред.). М.: Педагогика.
4. Веричева, О.Н. (2017). Особенности и принципы формирования развивающего реабилитационного пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи. *Казанский педагогический журнал*, 6(125), 112–118. URL: <https://kpedj.ru/> (дата обращения: 15.06.2025). Vericheva, O.N. (2017). Features and principles of forming a developing rehabilitation space for social and pedagogical support of low-mobility categories of children and youth. *Kazan Pedagogical Journal*, 6(125), 112–118. (In Russ.). URL: <https://kpedj.ru/> (viewed: 15.06.2025).
5. Веричева, О.Н., Топка, Н.Б., Ду, Ю., Цинь, Л. (2024). Организация жизнедеятельности студенческих объединений в учреждениях высшего образования России и Китая. *Перспективы науки и образования*, 4(70), 118–137. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.8>

- Vericheva, O.N., Topka, N.B., Du, Y., Qin, L. (2024). Organization of student associations' life activities in higher education institutions of Russia and China. *Perspectives of Science and Education*, 4(70), 118–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.8>
6. Гриценко, В.В., Хухлаев, О.Е., Зинурова, Р.И., Константинов, В.В., Кулеш, Е.В., Малышев, И.В., Новикова, И.А., Черная, А.В. (2021). Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов. *Культурно-историческая психология*, 17(1), 102–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
- Gritsenko, V.V., Khukhlaev, O.E., Zinurova, R.I., Konstantinov, V.V., Kulesh, E.V., Malyshev, I.V., Novikova, I.A., Chernaya, A.V. (2021). Intercultural competence as a predictor of adaptation of foreign students. *Cultural-Historical Psychology*, 17(1), 102–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
7. Илькевич, С.В., Приходько, Л.В., Смит, Н.В. (2020). Модель межкультурной адаптационной экосистемы университетов как элемент стратегического развития. *Стратегические решения и риск-менеджмент*, 11(3), 324–334. <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2020-3-324-334>
- Ilkevich, S.V., Prikhodko, L.V., Smith, N.V. (2020). Model of intercultural adaptive ecosystem of universities as an element of strategic development. *Strategic Decisions and Risk Management*, 11(3), 324–334. (In Russ.). <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2020-3-324-334>
8. Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 7–20. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501> (дата обращения: 15.06.2025).
- Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Learning difficulties: diagnosis, prevention, overcoming. *Psychological Science and Education*, 28(5), 7–20. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501> (viewed: 15.06.2025).
9. Костина, Е.А. (2014). Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход. *Философия образования*, 6(57), 64–76. URL: <http://www.phil-ed.ru/index.php/ru/> (дата обращения: 15.06.2025).
- Kostina, E.A. (2014). Academic mobility of Russian higher school students: cross-cultural approach. *Philosophy of Education*, 6(57), 64–76. (In Russ.). URL: <http://www.phil-ed.ru/index.php/ru/> (viewed: 15.06.2025).
10. Новикова, Л.И., Соколовский, М.В. (1998). «Воспитательное пространство» как открывающая система (Педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*, (1), 132–134. URL: <https://sciencejournals.ru/journal/obns/> (дата обращения: 15.06.2025).
- Novikova, L.I., Sokolovsky, M.V. (1998). «Educational space» as an open system (Pedagogy and synergetics). *Social Sciences and Modernity*, (1), 132–134. (In Russ.). URL: <https://sciencejournals.ru/journal/obns/> (viewed: 15.06.2025).
11. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2026). Практикум как деятельностная технология освоения студентами способов проектирования совместной учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 90–97. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2026220110> (дата обращения: 22.06.2025).
- Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2026). Practicum as an activity-based technology for students to master ways of designing joint learning activities. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 90–97. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2026220110> (viewed: 22.06.2025).
12. Садовничий, В.А. (2023). Высшая школа России: вектор развития. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, (2), 5–11. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/> (дата обращения: 24.06.2025).
- Sadovnichy, V.A. (2023). Higher School of Russia: vector of development. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, (2), 5–11. (In Russ.). URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/> (viewed: 24.06.2025).
13. Цилицкий, В.С., Никитина, Е.Ю. (2024). Исследование готовности педагогов к внедрению персонализированных образовательных стратегий. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 13(46), 116–119. URL: <http://landrailpip.ru/> (дата обращения: 24.06.2025).
- Tsilitsky, V.S., Nikitina, E.Yu. (2024). Research on teachers' readiness to implement personalized educational strategies. *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 13 (46), 116–119. (In Russ.). URL: <http://landrailpip.ru/> (viewed: 24.06.2025).
14. Bjørnerås, A.B., Langørgen, E., Witsø, A.E., Kvam, L., Leithaug, A.-E., Høghagen, S. (2023). Aiming for inclusion: processes taking place in co-creation involving students with disabilities in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3437–3453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2230198>

15. Byrd, J., Herskowitz, O., Aloise, J., Nye, A., Rao, S., Reuther, K. (2017). University Technology Accelerators: Design Considerations and Emerging Best Practices. *Technology Innovation*, 19(1), 349–362. <https://doi.org/10.21300/19.1.2017.349>
16. Metcalf, L.E., Katona, T.M., York, J.L. (2020). University Startup Accelerators: Startup Launchpads or Vehicles for Entrepreneurial Learning? *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(4), 666–701. <https://doi.org/10.1177/2515127420931753>
17. Rohmah, S.N., Waluya, S.B., Rochmad, Wardono. (2020). Project based learning to improve student learning activeness. *Journal of Physics: Conference Series*, 1613, 1–5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012079>
18. Yi, T.Y., Shreyans, P., Vallabhajosyula, R. (2025). Learning by making — student-made models and creative projects for medical education: systematic review with qualitative synthesis. *BMC Medical Education*, 25(143), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06716-8>

Информация об авторах

Ольга Николаевна Веричева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, Костромской государственной университет (ФГБОУ ВО КГУ), Кострома, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, Scopus Author ID: 58557178000, e-mail: overicheva@yandex.ru

Ду Юйпэн, доктор философии (PhD), доцент, заместитель директора института гуманитарных и социальных наук, Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0974-737X>, e-mail: duyupeng@hrbeu.edu.cn

Цинь Лидун, преподаватель института международного сотрудничества и образования Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4337-8815>, e-mail: qinlidong@mail.ru

Information about the authors

Olga N. Vericheva, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Social Work, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, Scopus Author ID: 58557178000, e-mail: overicheva@yandex.ru

Du Yupeng, PhD, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Humanities and Social Sciences, Harbin Engineering University, Harbin, China, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0974-737X>, e-mail: duyupeng@hrbeu.edu.cn

Qin Lidong, Lecturer, Institute of International Cooperation and Education, Harbin Engineering University, Harbin, China, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4337-8815>, e-mail: qinlidong@mail.ru

Вклад авторов

Веричева О.Н. — разработка концепции и дизайна исследования; организация сбора данных в российской выборке; анализ и интерпретация результатов; написание и редактирование текста рукописи.

Ду Юйпэн — координация сбора данных в китайской выборке; адаптация и перевод анкет; участие в обсуждении результатов; проверка статистической обработки данных.

Цинь Лидун — организация международного взаимодействия; языковая адаптация материалов; помощь в интерпретации кросс-культурных данных; участие в обсуждении результатов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Olga N. Vericheva — research concept and design; organization of data collection in the Russian sample; analysis and interpretation of results; drafting and editing the manuscript.

Du Yupeng — coordination of data collection in the Chinese sample; adaptation and translation of questionnaires; participation in the discussion of results; verification of statistical data processing.

Qin Lidong — organization of international cooperation; language adaptation of materials; assistance in cross-cultural data interpretation; participation in the discussion of results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было проведено в соответствии с этическими принципами, одобрено Этическим комитетом Костромского государственного университета (протокол № 5 от 15.05.2025). Все участники дали информированное согласие на участие в опросе.

Ethics statement

The study was conducted in accordance with ethical principles and approved by the Ethics Committee of Kostroma State University (protocol No. 5 of 15.05.2025). All participants provided informed consent to take part in the survey.

Поступила в редакцию 10.07.2026

Поступила после рецензирования 17.09.2026

Принята к публикации 14.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.10

Revised 2026.09.17

Accepted 2026.10.14

Published 2026.10.25

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ INTERDISCIPLINARY RESEARCHES

Научная статья | Original paper

Пространственно-средовые условия академической устойчивости обучающихся с нарушениями зрения в инклюзивной школе: нарративный обзор

О.Л. Банцорова ✉, А.Д. Тимошенко

Национальный исследовательский Московский государственный
строительный университет, Москва, Российская Федерация
✉ olga.bancerova@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях перехода к инклюзивному образованию пространственно-средовая организация школ приобретает особую значимость. Низкий уровень исследований навигационной доступности, тактильной насыщенности и светоцветовой организации обуславливает необходимость изучения этих факторов, влияющих на устойчивость учебной деятельности детей. **Цель.** Показать место и роль архитектуры инклюзивного школьного пространства в контексте академической устойчивости обучающихся с различными образовательными потребностями. **Методы и материалы.** Исследование носит нарративно-аналитический характер. В обзор источников включались работы, посвященные инклюзивной образовательной среде, связи физической среды и психического функционирования, архитектуре школьных зданий, описаны проектные решения доступных образовательных пространств, ориентированных на детей с нарушениями зрения. **Результаты.** Проведенный анализ показал, что нейро-дружественная среда является структурированной: каждый сенсорный признак имеет функцию и помогает ребенку прогнозировать действие. **Выводы.** Показано, что понимание инклюзивной школы для обучающихся с нарушениями зрения не только как безбарьерного, но и как нейро-дружественного образовательного пространства играет важную роль в создании инклюзивной образовательной среды. Рекомендовано дальнейшее исследование, связанное с инструментами оценки нейро-дружественности школы, проверкой связей между архитектурными параметрами и академическими результатами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная среда, академическая устойчивость, обучающиеся с нарушениями зрения, дизайн образовательного пространства

Для цитирования: Банцерова, О.Л., Тимошенко, А.Д. (2026). Пространственно-средовые условия академической устойчивости обучающихся с нарушениями зрения в инклюзивной школе: нарративный обзор. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 238–248. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310517>

Spatial and environmental conditions of academic stability of students with visual impairments in an inclusive school: A narrative review

O.L. Bantserova ✉, A.D. Timoshenko

National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russian Federation

✉ olga.bancerova@gmail.com

Abstract

Context and relevance. In the context of the transition to inclusive education, the spatial and environmental organization of schools is becoming particularly important. The low level of research on navigation accessibility, tactile saturation, and light-color organization necessitates the study of these factors that affect the stability of children's learning activities. **Objective.** To consider the architecture of an inclusive school space in the context of the academic stability of students with different educational needs. **Methods and materials.** The research is of a narrative-analytical nature. The review of sources included works on the inclusive educational environment, the relationship between the physical environment and mental functioning, the architecture of school buildings, and design solutions for accessible educational spaces aimed at visually impaired children. **Results.** The results showed that the neuro-friendly environment is structured: each sensory feature has a function and helps the child to predict the action. **Conclusions.** It is shown that understanding an inclusive school for students with visual impairments not only as barrier-free but also as a neuro-friendly educational space plays an important role in creating an inclusive educational environment. Further research is recommended, related to the tools for assessing the neuro-friendliness of the school, checking the links between architectural parameters and academic results.

Keywords: inclusive education, inclusive environment, academic stability, visually impaired students, educational space design

For citation: Bantserova, O.L., Timoshenko, A.D. (2026). Spatial and environmental conditions of academic stability of students with visual impairments in an inclusive school: A narrative review. *Psychological science and education*, 31(5), 238–248. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310517>

Введение

В современной исследовательской и проектной практике инклюзивное образование уже не сводится к сугубо педагогическим или организационным задачам, оно неотделимо от архитектурной среды и пространственной

доступности. В центре внимания оказываются характер и качество включенности учащихся в образовательный процесс, в том числе через доступность среды, возможность выбора и чувство безопасности в пространстве. В психолого-педагогической традиции инклю-

живная среда образовательной организации рассматривается как система специальных условий, субъектной позиции участников и реального участия обучающихся в совместной деятельности (Рубцов, Ивошина, 2002; Алехина, Самсонова, Шеманов, 2022; Ахметова, Колесников, 2023). Пространственная и материально-предметная составляющая образовательной среды при этом часто остается на периферии анализа, хотя она задает диапазон возможных форм участия, маршрутов движения и способов «быть видимым» или, напротив, «растворяться» в коллективе. В архитектурной теории это описывается через переход от «специальных решений» к универсальному дизайну и к пониманию пространства как медиатора отношений, а не нейтрального фона (Пирлиев, Мергенов, Реджепов, 2024; Банцерева, Арсланбекова, 2012; Ключко, Топаета, 2021).

Архитектура школьных зданий длительное время анализировалась преимущественно с точки зрения санитарных, функциональных и нормативных требований. Такой подход необходим, но недостаточен. Пространственная организация школьных зданий обладает существенным воздействием на образовательный процесс. Изучение среды в контексте развивающего потенциала демонстрирует взаимосвязь физического окружения с поведенческими паттернами, социальным взаимодействием, уровнем стресса, вниманием, мотивацией и особенностями функционирования учащихся (Evans, 2006). Исследования влияния пространственных характеристик школьных зданий на образовательные результаты показывают, что архитектурно-планировочные решения, акустика помещений, естественная и искусственная освещенность, возможность выбора маршрутов передвижения и мест работы оказывают воздействие на когнитивные показатели, мотивацию и самочувствие учащихся. Показано, что такие параметры внутренней среды, как освещение, качество воздуха в помещениях, температурно-влажностный режим, гибкость планировочных решений, цветовая гамма, выступают значимы-

ми факторами формирования психологического комфорта младших школьников, что, в свою очередь, опосредует их академические достижения (Barrett, Davies, Zhang, Barrett, 2015). Эти данные важны не как аргумент в пользу архитектурного детерминизма, а как указание на необходимость рассматривать пространство школы как активное условие образовательного процесса.

При наличии сенсорных нарушений пространственные параметры приобретают дополнительный смысл. Среда, спроектированная для «типичного» зрячего пользователя, может создавать неочевидные барьеры: сложные маршруты, визуально перегруженные коридоры, блики, слабый контраст дверей и ступеней, хаотичное размещение мебели, шумные рекреации, отсутствие тактильных и акустических ориентиров. Согласно систематическим обзорам, включение школьников с нарушением зрения в общеобразовательные школы не решает ключевых проблем: их участие в обучении остается фрагментарным, а методики преподавания — недостаточно гибкими (Miyauchi, 2020; Loh, Prem-Senthil, Constable, 2024).

Проблема состоит в том, что исследования инклюзивного образования и исследования архитектурно-пространственной организации школы нередко развиваются параллельно. При этом психолого-педагогический анализ ориентирован на динамику взаимоотношений участников и адаптированные программы, а архитектурный — преимущественно фокусируется на проектировании и организации образовательного пространства, включая соблюдение нормативных требований к созданию и использованию физической среды. При интеграции психолого-педагогических и архитектурных подходов становится возможным описание того, как пространственная организация школы способствует поддержке внимания, мотивации, эмоциональной регуляции учащихся или академической устойчивости.

Для междисциплинарных исследований важно рассматривать архитектуру не только как вид деятельности по созданию и орга-

низации искусственно созданной пространственной среды, но и как способ организации деятельности человека.

Междисциплинарный подход позволяет моделировать среду школы с учетом ее психологического воздействия на учащегося, принимая во внимание сенсорно-пространственные аспекты восприятия, баланса соотношения открытости и приватности пространства, стимулирующего или успокаивающего эффектов, эмоциональной оценки компонентов пространства. Такой подход позволяет связать архитектурно-пространственную организацию школы с психолого-педагогическими категориями (Нечаев, Иванова, Степанов, 2019; Нечаев, 2021; Рубцов, 2017).

Цель настоящего обзора — рассмотреть архитектуру инклюзивного школьного пространства в контексте академической устойчивости обучающихся с различными образовательными потребностями. В рамках аналитической части обзора мы будем опираться на понятия нейроархитектуры — междисциплинарного направления, исследующего связи архитектурной среды с восприятием, эмоциями, телесным действием, когнитивными процессами и физиологическими реакциями человека. Особый акцент в анализе сделан на сенсорных дефицитах на примере зрения в условиях инклюзивного образования (Coburn, Vartanian, Chatterjee, 2017; Higuera-Trujillo, Llinares, Macagno, 2021; Llorens-Gámez, Higuera-Trujillo, Serra Lluch, 2022).

Материалы и методы

Данный междисциплинарный обзор носит нарративно-аналитический характер. Поиск источников литературы осуществлялся с использованием баз данных eLIBRARY.RU и Google Scholar. Отбор источников осуществлялся по тематическому принципу — в обзор включались работы, посвященные инклюзивной образовательной среде, связи физической среды и психического функционирования, архитектуре школьных зданий и проектированию доступных образовательных пространств, описаны проектные решения для школьных и дошкольных про-

странств, ориентированных на детей с нарушениями зрения. Общее количество источников — 38 работ.

Результаты

Результаты обзора исследований представлены как последовательный анализ системы пространственных условий, которые могут способствовать академической устойчивости обучающихся с нарушениями зрения. Это позволяет подойти к вопросу о выявлении важнейших характеристик моделирования среды школы с учетом навигационной предсказуемости, управляемости сенсорной нагрузки, ясности визуальных и тактильных сигналов, акустической четкости, доступности рекреаций и возможности безопасного участия в открытых пространствах.

Академическая устойчивость обычно трактуется как поддержание образовательной активности и достижений учащегося в условиях неблагоприятных воздействий, повышенной нагрузки, включая когнитивную перегрузку и эмоциональное напряжение, которая формируется в системе взаимодействия обучающегося и образовательной среды (Martin, Marsh, 2006; Masten, 2001; Cassidy, 2016). С точки зрения междисциплинарного подхода предлагается рассматривать академическую устойчивость как свойство системы «обучающийся — другие участники процесса — архитектурное пространство — предметная среда». Архитектура становится инструментом формирования устойчивости через структурирование среды, допускающей разные способы присутствия (Адонина, Батурьян, 2022; Магера, 2020). Например, доступность малых пространств, позволяющих временно выйти из интенсивного взаимодействия, не покидая зону видимости учителя, создает условие для более гибкого управления нагрузкой школьников. Соответственно, планировки, поддерживающие разнообразие позиций в классе (возможность работать стоя, на мягких сиденьях, в малых группах), расширяют репертуар стратегий совладания, не требуя единства норм поведения.

Таким образом, школьное пространство может быть рассмотрено как часть системы академической устойчивости — понятный маршрут в школьном здании, который позволяет ребенку самостоятельно дойти до нужной зоны; стабильное расположение предметов, которое снижает тревогу; ориентировочный контраст и тактильные ориентиры, которые повышают ощущение компетентности, доступность рекреаций, которые расширяют пространство общения со сверстниками (Haakma, Janssen, Minnaert, 2016).

Опираясь на понятие аффорданса как возможности действия, предоставляемого средой воспринимающему субъекту (Gibson, 1979), в контексте школьной пространственной среды можно говорить об архитектурных аффордансах как связях восприятия, движения и прогнозирования действия (Djebbara, Gramann, 2021). Таким образом, архитектурные аффордансы — это воспринимаемые приглашения к действию, например, пройти, повернуть, опереться, остановиться, найти вход, распознать границу. И здесь важно говорить о параметрах школьного пространственного окружения, которые могут быть связаны с переживанием безопасности, интереса, открытости, навигационной ясности и возможного действия (Coburn, Vartanian, Chatterjee, 2017; Vartanian et al., 2013). Исследования показывают, что архитектурные формы могут активировать готовность к движению и влиять на телесно-пространственное восприятие (Djebbara et al., 2019; Djebbara et al., 2021). Для обучающихся с нарушениями зрения аффордансы должны быть мультисенсорными. Если зрительная информация недостаточна или отсутствует, предсказуемость действия задается через фактуру пола, поручни, акустические сигналы, контрастные края поверхностей, повторяемую логику дверей, постоянные опорные точки и тактильные схемы. Мультисенсорная архитектура не является декоративным приемом. Ю. Палласмаа отмечал, что «глазоцентричность» современной архитектуры остается в прошлом, и подчеркивал, что опыт пространства формируется через физическое взаимодействие, осязание, слух, движение и

память места (Pallasmaa, 2012). Для инклюзивной школы это означает отказ от представления, что доступность можно обеспечить только визуальной навигацией и формальным устранением физических барьеров.

Рассмотрим ключевые пространственные параметры взаимосвязи архитектуры школьных зданий и поддержки академической устойчивости обучающихся с нарушениями зрения. Одним из центральных параметров инклюзивной среды современной школы является ясность маршрутов движения (Arthur, Passini, 1992). Исследования показывают, что сложная конфигурация плана здания, недостаток ориентиров, слабая читаемость переходов и неудачная структура коридоров повышают вероятность дезориентации, задержек, возвратов, фрустрации и стрессовых реакций у тех, кто находится в здании (Jamshidi, Ensafi, Pati, 2020). Для обучающегося с нарушением зрения ошибка маршрута может означать не только потерю времени, но и переживание небезопасности, зависимость от случайной помощи и снижение готовности участвовать в школьной жизни. Навигационная предсказуемость складывается из понятной планировочной структуры, логичной последовательности функциональных зон, стабильных ориентиров, отсутствия неожиданных препятствий, единообразной маркировки дверей, лестниц, поворотов и рекреаций. Тактильные полосы, рельефные обозначения, звуковые маяки, контрастная маркировка и поручни эффективны тогда, когда встроены в общую пространственную грамматику школы. Повторяемая логика входов, лестниц, санитарных зон, столовой и рекреаций ускоряет формирование когнитивной карты здания (Salih et al., 2022; Oteifa, Dewidar, Mansour, 2023).

Для слабовидящих обучающихся качество освещения является не вопросом эстетики, а условием доступа к учебной задаче и безопасному перемещению. В исследованиях, посвященных классным помещениям для школьников с нарушениями зрения, показана важность конфигурации класса — размещение мебели, посадка учащихся за парты, характер естественного и искусственного освещения

помещений, колористический и светлотный контраст поверхностей, снижение бликов и создание самостоятельной навигации в организованном пространстве. Эти параметры рассматриваются как ключевые направления адаптации учащихся (Ahmad Najmee et al., 2025). Освещение должно соответствовать нормативным требованиям, быть равномерным и регулируемым, без бликов и резких контрастов яркости. При отделке помещений необходимо учитывать, что поверхности с матовой фактурой уменьшают отражения, а покраска контрастными цветами контуров дверных проемов, ступеней лестниц и рабочих зон облегчает их распознавание (Oteifa, Dewidar, Mansour, 2023). При этом важно не подменять доступность среды чрезмерной колористической насыщенностью, яркостью и многоцветностью, а управлять вниманием. Для слабовидящего ребенка визуальное перегруженная среда может быть труднодоступной. Задача архитектурного проектирования состоит в создании композиционной гармонии элементов среды: основные должны быть выделены и различимы слабовидящим ребенком, второстепенные не выделяться и не конкурировать с ними, при этом фон — оставаться спокойным и нейтральным.

Акустика школьного здания имеет прямое отношение к учебной устойчивости. Обзоры показывают, что шум и реверберация в классе связаны с ухудшением внимания, памяти и выполнения вербальных учебных задач у детей (Klatte, Bergström, Lachmann, 2013; Mealings, 2022). Для обучающихся с нарушениями зрения акустическая среда выполняет двойную функцию. С одной стороны, чрезмерный фоновый шум затрудняет восприятие речи учителя и усиливает утомление. С другой стороны, звук может быть навигационным ресурсом, позволяющим распознавать зоны, направление движения и активность вокруг. Поэтому задача инклюзивной школы состоит не в полном «подавлении» звука, а в управляемой акустике: снижении шума и реверберации при сохранении различных звуковых признаков важных зон (Vijapur et al., 2021; Адонина, Батурьян, 2022).

В инклюзивном классе значение имеют также и предсказуемость расположения предметов. Неожиданно переставленный стул, коробка в проходе или открытая дверца шкафа могут быть для ребенка с нарушением зрения значимым препятствием. Постоянные по ширине проходы, фиксированные места хранения, свободный доступ к учебным материалам, адаптированные рабочие поверхности и продуманная посадка учащихся уменьшают риск столкновений и снижают тревогу (Sterling, 2012). Применительно к школе это означает, что чем более предсказуемы маршруты движения, сенсорные сигналы и пространственные решения, тем меньше ресурсов ребенок тратит на контроль среды и тем больше ресурсов остается для обучения и общения. Для обучающихся с нарушениями зрения важно сочетание гибкости и предсказуемости — изменяемые зоны должны иметь устойчивые маршруты, понятные границы, стабильные ориентиры и заранее освоенную логику их использования. В этом смысле открытые пространства школы следует рассматривать не как свободное «пустое» пространство, а как специально организованную среду, в которой телесный, тактильный, слуховой и обонятельный опыт поддерживает самостоятельное движение, игру, общение и формирование пространственных представлений. В работах по проектированию открытых пространств для детей с нарушениями зрения подчеркивается значение мультисенсорных ориентиров, природных элементов, различных фактур, понятных маршрутов и безопасного оборудования (Hesham, Mansour, Hassan, 2024). Примером часто обсуждаемой практики является Hazelwood School (Глазго, Шотландия), где открытое пространство школы может выполнять функцию «внешнего класса»: давать телесный, тактильный, слуховой и обонятельный опыт, расширять возможности игры и общения, поддерживать когнитивное картирование. В этой школе центральное изогнутое пространство или

«улица», которая распределяет детей по классам, служит основным для передвижения по зданию. Покрытия стен в здании выполнены из пробкового материала, имеют тактильные приспособления. Для обеспечения безопасной самостоятельной навигации применены таблички со шрифтом Брайля, входные группы выделены контрастными цветами и материалами. Здание школы соответствует природному окружению. Планировка школы учитывает наличие зрелых деревьев (бук и липа) в зоне парка школы. Группы деревьев сохранены и включены в садовые пространства с сенсорными подсказками для активного обучения на свежем воздухе. Эти зоны используются для разнообразной сенсорной стимуляции (Hesham, Mansour, Hassan, 2024).

Обсуждение результатов

Предложенный междисциплинарный подход объединяет архитектурные и психолого-педагогические аспекты пространства и активности субъектов учебной деятельности в ней, что позволяет преодолеть трактовку доступной среды школы только как формальное соответствие установленным нормативам и требованиям. В рамках междисциплинарного подхода, объединяющего архитектурные решения с психолого-педагогической оценкой инклюзивной среды, А.В. Голубчикова и соавторы показали, что пространственно-предметные компоненты образовательной среды связаны с безопасностью, структурированностью, мобильностью и снижением тревожности у учащихся (Голубчикова, Нурлыгаянов, Лазуренко, 2023).

Ключевыми критериями доступной и дружелюбной среды для учащегося является согласованность и функциональная интеграция элементов пространства. Наличие таких элементов интерьера, как пандусы, контрастная маркировка элементов предметной среды, тактильные схемы или звуковые указатели, важны для ориентировки и движения детей с ослабленным зрением внутри здания, но сами по себе не

создают инклюзивную образовательную среду. Они должны функционировать в целостной психолого-педагогической среде, в которой архитектура пространства соотносена с режимом дня, расписанием учебных занятий, учебными задачами, формами поддержки и возможностями самостоятельного выбора учащихся.

Доступность среды в инклюзивном образовании — это не просто обеспечение присутствия учащихся в классе. У любого учащегося должна быть возможность самостоятельно дойти до кабинета, найти свое место, вступить в игру во время перемены, выбрать зону отдыха в рекреационном пространстве, обратиться к учителю без посредника, ориентироваться в столовой, участвовать в школьном событии. Такие формы участия часто остаются за пределами традиционных показателей успеваемости, но именно они поддерживают чувство принадлежности к школьному коллективу, удовлетворенности от образовательного процесса и способствуют формированию академической устойчивости.

Заключение

Проведенный нами обзор работ, в которых исследовались пространственно-средовые условия академической устойчивости обучающихся с нарушением зрения, подтвердил наше представление о том, что современная инклюзивная школа должна рассматриваться не только как безбарьерная, но и как нейро-дружелюбная образовательная среда. Архитектура школьного здания напрямую определяет, сколько когнитивных ресурсов ребенок тратит на ориентацию в пространстве, контроль безопасности и преодоление сенсорной неопределенности, а сколько — на выполнение учебной задачи, социальное взаимодействие и активное участие в образовательном процессе. В этом контексте академическая устойчивость становится не только психолого-педагогической, но и пространственной категорией. Ее условиями являющиеся навигационная предсказуемость, управляемое освещение,

акустическая четкость, стабильность предметной среды, мультисенсорные ориентиры, доступные рекреации и открытые в окружающий ландшафт пространства. Эти характеристики образуют основу инклюзивной образовательной среды и пространственную поддержку благополучия учащегося.

Перспективы дальнейших исследований связаны с выработкой единых междисциплинарных архитектурных и психолого-педагогических критериев оценки дружелюбности среды инклюзивной школы с участием самих обучающихся в аудите пространства, а также выявление взаимосвязей между архитектурным моделированием среды и академическими результатами учащихся.

Ограничения. Обзор носит нарративно-аналитический характер; отбор источников не гарантирует полноты охвата всех эмпирических работ по теме. Междисциплинарный характер обзора затрудняет количественное сопоставление пространственных параметров и психолого-педагогических эффектов в инклюзивном образовании. В существующих исследованиях редко сочетаются детализированное описание архитектурной среды, прямые измерения академической устойчивости и оценки пространства самими обучающимися. Выводы носят характер теоретических обобщений и требуют последующей эмпирической проверки.

Limitations. The review is narrative-analytical in nature; the selection of sources does not guarantee that all empirical works on the topic have been covered. The interdisciplinary nature

of the review makes it difficult to quantify the spatial parameters and psychological and pedagogical effects in inclusive education. Existing studies rarely combine a detailed description of the architectural environment with direct measurements of academic resilience and student assessments of space. The conclusions are theoretical generalizations that require further empirical verification.

Использование генеративного искусственного интеллекта. При подготовке рукописи авторы использовали ChatGPT на базе модели GPT-5.6 Sol (OpenAI; веб-версия; дата обращения: 28 июля 2026 г.) для перевода отдельных фрагментов текста с последующим языковым редактированием. Инструмент не использовался для поиска и отбора литературы, анализа источников, интерпретации результатов или формулирования выводов. Все подготовленные с его помощью формулировки были проверены и отредактированы авторами, которые несут полную ответственность за окончательное содержание публикации.

Declaration of generative AI use. During the preparation of this manuscript, the authors used ChatGPT, powered by GPT-5.6 Sol (OpenAI; web interface; accessed 28 July 2026), solely for language editing and the translation of selected passages. The tool was not used for literature searching or selection, source analysis, interpretation of findings, or formulation of conclusions. All AI-assisted output was reviewed and revised by the authors, who take full responsibility for the final content of the manuscript.

Список источников / References

1. Адонина, А.Д., Батурьян, М.А. (2022). Современные тенденции строительства детских садов в России и за рубежом. *Наукосфера*, 11(2), 173–178. URL: <https://disk.yandex.ru/d/jXEr-779ZaVoxQ> (дата обращения: 01.06.2026).
Adonina, A.D., Baturyan, M.A. (2022). Modern trends in the construction of kindergartens in Russia and abroad. *Naukosfera*, 11(2), 173–178. (In Russ.). URL: <https://disk.yandex.ru/d/jXEr-779ZaVoxQ> (viewed: 01.06.2026).

2. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2022). Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 69–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Y. (2022). Approach to modeling inclusive environment in educational organization. *Psychological science and education*, 27(5), 69–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>

3. Ахметова, Д.Р., Колесников, А.А. (2023). Влияние архитектурных решений на психологическое состояние ребенка в образовательной среде. *Инновации и инвестиции*, 5, 339–343. URL: <https://innovazia.ru/upload/iblock/ea5/w04bvybk3aha5zchmam32c140143zo3p/№5%202023%20ИИИ.pdf> (дата обращения: 01.06.2026).
4. Банцерова, О.Л., Арсланбекова, Т.В. (2012). Проблемы организации архитектурного пространства современного жилого дома. *Строительство: наука и образование*, 3, Статья 1. <https://doi.org/10.22227/2305-5502.2012.3.1>
5. Банцерова, О.Л., Арсланбекова, Т.В. (2012). Problems of arrangement of the architectural space of a modern residential building. *Construction: Science and Education*, 3, Article 1. (In Russ.). <https://doi.org/10.22227/2305-5502.2012.3.1>
6. Голубчикова, А.В., Нурлыгаянов, И.Н., Лазуренко, С.Б. (2023). Принципы дизайн-проектирования пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 52, Статья 4. <https://doi.org/10.66435/almanac.ise.52.04>
7. Golubchikova, A.V., Nurylgayaynov, I.N., Lazurenko, S.B. (2023). Principles of design-projecting of subject space element of inclusive educational environment. *Almanac Institute of Special Education*, 52, Article 4. (In Russ.). <https://doi.org/10.66435/almanac.ise.52.04>
8. Ключко, А.Р., Топалева, П.А. (2021). Современные тенденции в архитектурном проектировании инклюзивных школ. *Строительство: наука и образование*, 11(3), 23–40. <https://doi.org/10.22227/2305-5502.2021.3.2>
9. Klochko, A.R., Topaleva, P.A. (2021). Current trends in the architectural design of inclusive schools. *Construction: Science and Education*, 11(3), 23–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.22227/2305-5502.2021.3.2>
10. Марега, Т.Н., Бенуж, А.А. (2020). Психологические аспекты формирования безопасной и комфортной среды жизнедеятельности человека. *Промышленное и гражданское строительство*, 9, 59–64. <https://doi.org/10.33622/0869-7019.2020.09.59-64>
11. Magera, T.N., Benuzh, A.A. (2020). Psychological aspects of the formation of a safe and comfortable human environment. *Industrial and civil engineering*, 9, 59–64. (In Russ.). <https://doi.org/10.33622/0869-7019.2020.09.59-64>
12. Степанов, А.В., Иванова, Г.И., Нечаев, Н.Н. (1993). *Архитектура и психология: Учебное пособие для вузов*. М.: Юрайт.
13. Stepanov, A.V., Ivanova, G.I., Nechaev, N.N. (1993). *Architecture and psychology: Textbook for universities*. Moscow: Urite. (In Russ.).
14. Нечаев, Н.Н., Барсуков, И.С., Григорьева, О.В. (2021). *Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса*. Красноярск: Изд-во СибГУ им. М.Ф. Решетнева. с. 232.
15. Nechaev, N.N., Barsukov, I.S., Grigoryeva, O.V. (2021). *Methodological problems of the development of thinking in subjects of the educational process*. Krasnoyarsk: Siberian State University of Science and Technology named after M.F. Reshetnev. p. 232.
16. Пирлиев, К., Мергенов, А., Реджепов, М. (2024). Архитектурные решения для создания инклюзивных образовательных учреждений. *Вестник науки*, 1(10(79)), 514–517. <https://www.vestnik-nauki.pf/article/17637> (дата обращения: 01.06.2026).
17. Pirliiev, K., Mergenov, A., Rejepov, M. (2024). Architectural solutions for the creation of inclusive educational institutions. *Bulletin of Science*, 1(10(79)), 514–517. (In Russ.). <https://www.vestnik-nauki.pf/article/17637> (viewed: 01.06.2026).
18. Рубцов, В.В. (2017). Психология образования в интересах детей. *Психолого-педагогические исследования*, 9(3), 2–18. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090302>
19. Rubtsov, V.V. (2017). Psychology of education for children. *Psychological-Educational Studies*, 9(3), 2–18. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090302>
20. Рубцов, В.В., Ивошина, Т.Г. (2002). *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. М.: МГППУ. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm> (дата обращения: 01.06.2026).
21. Rubtsov, V.V., Ivoshina, T.G. (2002). *Designing the developing educational environment of a school*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm> (viewed: 01.06.2026).
22. Ahmad Najmee, N.A., Metri, D.S., Abdul-Samad, Z., Kadar, M., Ghani, N.A.A., Chang, Y.S., Abd Kadir, S. (2025). Classroom settings for visually impaired schoolchildren: A scoping review. *PLOS ONE*, 20(2), e0318871. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318871>
23. Arthur, P., Passini, R. (1992). *Wayfinding: People, Signs, and Architecture*. McGraw-Hill.

15. Bantserova, O.L., Kasimova, A.R. (2023). Bionic approach to the organization of architectural objects in the sustainable development paradigm. *Civil Engineering and Architecture*, 11(2), 939–947. <https://doi.org/10.13189/cea.2023.110230>
16. Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
17. Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
18. Coburn, A., Vartanian, O., Chatterjee, A. (2017). Buildings, beauty, and the brain: A neuroscience of architectural experience. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(9), 1521–1531. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01146
19. Djebbara, Z., Fich, L.B., Petrini, L., Gramann, K. (2021). Sensorimotor brain dynamics reflect architectural affordances. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(29), 14769–14778. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900648116>
20. Evans, G.W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.19005>
21. Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
22. Haakma, I., Janssen, M.J., Minnaert, A.E.M.G. (2016). A literature review on how need-supportive behavior influences motivation in students with sensory loss. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.008>
23. Hesham, Y., Mansour, Y., Hassan, D.K. (2024). Beyond sight: Designing inclusive kindergarten outdoor spaces for visually impaired children. *Civil Engineering and Architecture*, 12(4), 2705–2730. <https://doi.org/10.13189/cea.2024.120416>
24. Higuera-Trujillo, J.L., Llinares, C., Macagno, E. (2021). The Cognitive-Emotional Design and Study of Architectural Space: A Scoping Review of Neuroarchitecture and Its Precursor Approaches. *Sensors*, 21(6), 2193. <https://www.mdpi.com/1424-8220/21/6/2193>
25. Jamshidi, S., Ensafi, M., Pati, D. (2020). Wayfinding in interior environments: An integrative review. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 549628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549628>
26. Klatte, M., Bergström, K., Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578>
27. Llorens-Gamez, M., Higuera-Trujillo, J.L., Serra Lluch, J. (2022). The impact of the design of learning spaces on attention and memory from a neuroarchitectural approach: A systematic review. *Frontiers of Architectural Research*, 11(3), 542–560. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2021.12.002>
28. Loh, L., Prem-Senthil, M., Constable, P.A. (2024). Educational attainment in visually impaired students: A systematic review. *Journal of Optometry*, 17(2), Article 100495. <https://doi.org/10.1016/j.optom.2023.100495>
29. Martin, A.J., Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
30. Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
31. McEwen, B.S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171–179. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307>
32. Mealings, K.T. (2022). Classroom acoustics and cognition: A review of the effects of noise and reverberation on primary school children's attention and memory. *Building Acoustics*, 29(3), 401–431. <https://doi.org/10.1177/1351010X221104892>
33. Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), Article 346. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
34. Oteifa, S., Dewidar, Kh., Mansour, Y. (2023). Inclusive school design for children with visual impairment: The relation between design guidelines and spatial perception. *MSA Engineering Journal*, 2(3), 111–131. <https://doi.org/10.21608/msaeng.2023.309314>
35. Pallasmaa, J. (2012). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses* (3rd ed.). Wiley.
36. Sterling, P. (2012). Allostasis: A model of predictive regulation. *Physiology & Behavior*, 106(1), 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.06.004>
37. Vartanian, O., Navarrete, G., Chatterjee, A., Fich, L.B., Leder, H., Modro o, C., Nadal, M., Rostrup, N., Skov, M. (2013). Impact of contour on aesthetic judgments and approach-avoidance decisions in architecture. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Suppl. 2), 10446–10453. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301227110>
38. Vijapur, D., Candido, K., Gecher, O., Wyver, S. (2021). A ten-year review of primary school flexible learning environments: interior design and IEQ performance. *Buildings*, 11(5), 183. <https://doi.org/10.3390/buildings11050183>

Информация об авторах

Ольга Леонидовна Банцерова, кандидат архитектуры, доцент кафедры архитектуры Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0931-7285>, e-mail: olga.bancerova@gmail.com

Анна Дмитриевна Тимошенко, студент направления «Архитектура» Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1350-0154>, e-mail: annatimoshenko004@gmail.com

Information about the authors

Olga L. Bancerova, Candidate of Architecture, Associate Professor of the Department of Architecture at the National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0931-7285>, e-mail: olga.bancerova@gmail.com

Anna D. Timoshenko, Architecture Student at the National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1350-0154>, e-mail: annatimoshenko004@gmail.com

Вклад авторов

Банцерова О.Л. — концептуализация, анализ литературы и подготовка текста.

Тимошенко А.Д. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Olga L. Bancerova — performed conceptualization, literature analysis and text preparation.

Anna D. Timoshenko — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; data collection and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование является обзором опубликованных источников и не включало сбор персональных данных, проведение экспериментов с участниками или анализ индивидуальных образовательных результатов; одобрение этического комитета не требовалось.

Ethics statement

The study is a review of published sources and did not involve the collection of personal data, the conduct of experiments with participants, or the analysis of individual educational outcomes; ethical committee approval was not required.

Поступила в редакцию 06.07.2026

Поступила после рецензирования 05.08.2026

Принята к публикации 23.09.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.06

Revised 2026.08.05

Accepted 2026.09.23

Published 2026.10.25

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Научная статья | Original paper

Инклюзивное образование и Выготский: комментарий к статье “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”

Т.В. Ахутина ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

✉ akhutina@mail.ru

Резюме

Предлагаемый комментарий открывает дискуссию с автором/авторами статьи "Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context". В нем, с одной стороны, поддерживается точка зрения авторов на важность инклюзивного образования, а с другой стороны, критикуется мнение авторов, которые упрощают суть инклюзивного образования, сводя его только к обеспечению сотрудничества и общения учащихся. В поддержку своей позиции авторы привлекают положения Л.С. Выготского о роли социализации в обучении, упрощая и тем самым искажая его точку зрения на процесс развития психики ребенка. В статье излагается предположение Л.С. Выготским понимание хода развития психики детей, а затем его требования к диагностике, которая может «лечь в основу воспитательного плана». Поддержка ребенка в ходе обучения, скаффолдинг, интерпретируется как помощь в слабом звене функциональной системы действий ребенка. В связи с этим говорится о возможности применения нейропсихологического подхода в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, скаффолдинг, развитие, Л.С. Выготский, требования Выготского к диагностике

Для цитирования: Ахутина, Т.В. (2026). Инклюзивное образование и Выготский: комментарий к статье "Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context". *Психологическая наука и образование*, 31(5), 249–256. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310418>

Inclusive education and Vygotsky: A commentary on the article “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”

T.V. Akhutina ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ akhutina@mail.ru

Abstract

The proposed commentary opens a discussion with the author/authors of the article “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”. On the one hand, it supports the authors' point of view on the importance of inclusive education, while on the other hand, it criticizes the opinion of the authors, who simplify the essence of inclusive education, reducing it only to ensuring cooperation and communication among students. To support their position, the authors draw on L.S. Vygotsky's propositions on the role of socialization in learning, simplifying and thereby distorting his point of view on the process of the child's mental development. The article presents L.S. Vygotsky's proposed understanding of the course of children's mental development, and then his requirements for diagnostics, which can “form the basis of an educational plan”. Support for the child during learning, scaffolding, is interpreted as assistance in the weak link of the functional system of the child's actions. In this connection, the possibility of applying a neuropsychological approach in inclusive education is discussed.

Ключевые слова: inclusive education, scaffolding, development, L.S. Vygotsky, Vygotsky's requirements for diagnostics

For citation: Akhutina, T.V. (2026). Inclusive education and Vygotsky: A commentary on the article “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”. *Psychological Science and Education*, 31(5), 249–256. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310418>

Тема инклюзивного образования широко обсуждается во всем мире — от ее решения зависит дальнейшая судьба системы образования от детского сада до высшей школы. Мир меняется. Наука и техника становятся все сложнее, даже бытовая жизнь с растущим числом гаджетов требует все более подготовленных пользователей и изготовителей. В связи с этим школьные программы во всех индустриально развитых странах все усложняются. Одновременно мировая экология становится хуже, усиливаются стрессы. Это не может не отражаться на здоровье родителей и их потомства. Детская смертность резко падает, но здоровье детей в популяции не растет, скорее, наоборот, снижается. В ре-

зультате повышенные школьные требования предъявляются к менее здоровым детям, и потому все более значительная часть детей не справляется с ними. Каков выход из этой биосоциальной проблемы? Расширение системы специального образования? Введение разноуровневого обучения? Как не пойти при этом против стремления общества к равноправию, к предоставлению детям равных прав на образование? Как учесть разную динамику развития детей при ранней диагностике? Как избежать сегрегации при делении детей? Ответом на все эти вопросы стала идея инклюзивного обучения. Именно этой актуальнейшей теме посвящена рецензируемая статья.

Я солидарна с автором (авторами) статьи, с их пафосом по поводу инклюзивного образования. Но автор(ы) ни слова не говорят о трудностях инклюзии. По их мнению, «educators are facilitators who encourage discourse, scaffolding, cooperation and engagement» (педагоги выступают в роли посредников, которые поощряют дискуссии, оказывают поддержку (= осуществляют скаффолдинг), способствуют сотрудничеству и вовлеченности). Они пишут: «Инклюзия рассматривается как гибкий процесс участия и смыслообразования посредством посредничества, интернализации, переживания, зоны ближайшего развития и совместного конструирования знаний. Разнообразие становится образовательным преимуществом, а не препятствием». Это звучит красиво, но они не пишут, как осуществлять инклюзию, как сделать разнообразие преимуществом, а не препятствием.

В статье перечисляется несколько методов инклюзивного обучения, при этом больше всего подчеркивается роль общения: «Образовательные учреждения, которые рассматривают общение как социальный, коллективный процесс, способствуют успеху учащихся, которые сталкиваются с языковыми различиями, инвалидностью или культурными особенностями... Интерпретация различных событий, решение проблем и понимание вопросов могут быть развиты посредством диалогов в классе». Здесь авторы вслед за Л.С. Выготским вводят понятие «Зона ближайшего развития» (ЗБР) и утверждают, что «при надлежащем сотрудничестве и поддержке обучающемуся можно помочь развить разнообразные навыки». У читателя возникает закономерный вопрос: что значит «надлежащее» сотрудничество. На этот вопрос в статье нет ответа, вряд ли можно считать содержательным ответом слова: «Такой подход переводит идеи с ограничений на возможности и мотивирует учащихся укреплять и развивать свои способности».

Как найти оптимальные способы помощи обучающимся? Этот вопрос является основным в организации помощи детям.

Каждый ребенок обладает своими сильными сторонами и своими слабостями. Можно ли их определить? Скаффолдинг, поддержка будут наиболее эффективны, если обучающий, работая в Зоне ближайшего развития ребенка, будет учитывать индивидуальные особенности ребенка, опираться на сильные стороны и помогать преодолеть слабости. Возможно ли это? Нейропсихологи, работающие в традициях Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, показывают, что это возможно.

Научное наследие Л.С. Выготского, к сожалению, использовано в обсуждаемой статье далеко не полно и не совсем точно. Авторы совершенно справедливо подчеркивают, что для Выготского принципиально важен *социальный генезис* психических функций. Они считают, что «такие концепции, как социальное посредничество, участие в культуре и совместное обучение, помогли сместить основное внимание с индивидуальных недостатков на социальный коллектив» (shift the core concern from individual deficits to the social collective — выделение авторов). Но такое предлагаемое авторами прочтение Выготского упрощает и тем самым искажает его точку зрения.

Наиболее полное представление о понимании Выготским сути диагностики отражено в его статье 1931 года «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». Он начинает эту статью с критики современных ему психометрических методов диагностики: они отвечают «чисто отрицательной задаче выделения из общей школы неподходящих для нее детей» (Выготский, 1983б, с. 273). Выготский противопоставляет эти методы сортировки нужной настоящей диагностики, которая может «дать позитивную характеристику ребенка определенного типа и уловить его качественное своеобразие на данной стадии его развития» (там же, с. 273) и которая потому может «лечь в основу воспитательного плана» (с. 274). Таким образом, Выготский считает, что *развивающее обучение нуждается в диагностике, которая может отразить качественное своеобразие ребенка на*

данной стадии его развития. Мало собрать коллектив, нужно использовать такие воспитательные методы, которые позволяют учитывать качественную специфику всех членов этого коллектива.

Как, с точки зрения Выготского, должна быть устроена диагностика для учета качественной специфики психического развития детей? Для понимания требований Выготского к диагностике необходимо знать его точку зрения на процесс развития психики ребенка. Она определяется тремя выдвинутыми Выготским принципами: 1) принципом социогенеза высших психических функций (ВПФ); 2) принципом системного строения ВПФ и 3) принципом динамической организации и локализации ВПФ.

Первый принцип широко известен: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах — сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1983а, с. 145). Позднее, рассматривая формирование произвольного действия как процесс интериоризации, Выготский выделяет 3 этапа: «Сначала интерпсихологический — я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический — я начинаю говорить сам себе; затем интрапсихологический — два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт» (Выготский, 1982, с. 130).

Этот анализ показывает взаимосвязь принципов социального генеза и системного строения ВПФ.

О системном строении ВПФ Л.С. Выготский говорит следующее: «каждая специфическая функция никогда не связана с деятельностью одного какого-нибудь центра, но всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой центров» (Выготский, 1982, с. 170). Из принципа системности Л.С. Выготский делает важный для диагностики вывод:

в случаях нарушения ВПФ у взрослых или отставания развития у детей в наблюдаемом симптомокомплексе необходимо различать первично пострадавшее звено и вторичные системные следствия первичного дефекта, а также компенсаторные перестройки. Так, при слабости управляющих функций невнимательность — это проявление первичного дефекта, а снижение продуктивности запоминания из-за недостаточности произвольных усилий — вторичный дефект.

Раскрывая принцип динамической (хроногенной) организации и локализации функций, Выготский указывает на то, что одно и то же по топике поражение мозга у взрослых и детей ведет к разным последствиям. У взрослых больше страдают подчиненные, ниже лежащие операции, дефект компенсируется сверху. У детей, наоборот, больше страдают вышележащие, надстраиваемые звенья, развитие которых требует участия пострадавшего звена (Выготский, 1995, с. 415).

После этого краткого обзора принципов, определяющих развитие ребенка, можно вновь вернуться к требованиям Выготского к диагностике развития. Он пишет: «... системы исследования ребенка, имеющие задачей его позитивную характеристику, могут лечь в основу воспитательного плана, строятся на трех главных принципах:

- разделения добывания фактов и их толкования;

- максимальной специализации методов исследования отдельных функций (в отличие от суммарных методов, стремящихся исследовать все);

- и на принципе динамического типологического толкования добытых... данных» (Выготский, 1983б, с. 274).

Первое требование в соответствии с принципом системности предполагает необходимость различать в наблюдаемом симптомокомплексе первично пострадавшее звено, его вторичные системные следствия и компенсаторные перестройки. Например, ребенок больше, чем другие дети, затрудняется при назывании предметов, при повторении серий слов или предложений

(*Девочка рисует мак* повторяет как *Девочка рисует цветок*), при пересказе заменяет названия персонажей (вместо названия рассказа «*Галка и голуби*» говорит: «*Галка и... курицы*»). Родители говорят, что у мальчика плохая память. Специалист школы Выготского после наблюдения за выполнением ребенком разных заданий (нейропсихологическое исследование) констатирует сильные и слабые стороны ребенка и решает задачу, с проявлением какого первичного дефекта связаны наблюдаемые симптомы. В нашем примере: являются ли они следствием слабости слухоречевой памяти или ослабленной консолидации следа (нарушение модально неспецифической памяти), или вторичным (системным) следствием нарушения произвольной регуляции, программирования и контроля произвольной деятельности. Такой системный анализ («толкование факта»), дающий возможность *квалификации дефекта*, был детально разработан А.Р. Лурией (1969; 1973). Именно на основе такого анализа можно находить адекватные картине психического развития детей пути скаффолдинга (Ахутина, Пылаева, 2012, 2015).

Второе требование Выготского к диагностике развития — *максимальная специализация методов исследования отдельных функций*. Оно также вытекает из выдвинутого Выготским положения о системном характере психических функций. Системный анализ ВПФ, разработанный А.Р. Лурией, позволил уточнить состав компонентов различных заданий, применяемых в диагностике. Среди заданий были выбраны те, которые позволяют делать выводы о состоянии различных компонентов данной функции. Из предложенной А.Р. Лурией батареи нейропсихологических тестов возьмем, к примеру, воспроизведение ритмов. Для этого задания важна и возможность дифференцированного восприятия ритмов, и возможность правильной организации серийных движений отстукивания ритмов. Включение еще двух заданий: 1) на оценку ритмов (без отстукивания) и 2) на выполнение ритмов по речевой инструкции, в каж-

дом из которых важен лишь один компонент из названных, позволяет выявить пострадавший компонент. Примером суммарного метода может служить часто применяемый логопедами прием исследования повторения серий слогов. Ребенку предлагают повторить, например, *са-за-са*, затем *ба-ла-ба*. Это трудное задание, оно с успехом может быть использовано для отсева детей с речевыми трудностями. Однако этот суммарный метод дает только отрицательную характеристику ребенка. За этим первым шагом должен следовать второй, необходимый для построения коррекции шаг — это анализ, почему ребенок затрудняется в повторении серий. За ошибками повторения могут стоять трудности переработки слуховой или кинестетической информации или трудности переключения, трудности серийной организации действий.

Третье требование, требование *динамического типологического толкования добытых при исследовании данных*, предполагает создание «динамической типологии трудновоспитуемого ребенка», учитывающей внутреннюю структуру и динамику детского развития в норме и при отклонениях от нее (Выготский, 1983б, с. 274). Задача создания такой типологии продолжает стоять на повестке дня, как и во времена Выготского.

С изложенной здесь точкой зрения Выготского на диагностику развития мало сходится мнение авторов обсуждаемой статьи, что «социокультурная теория Выготского предлагает мощную критику индивидуалистических и дефицитно-ориентированных взглядов на развитие человека». Почему для Выготского так важно нахождение «первичного дефекта» и его квалификация?

Для ответа на эти вопросы рассмотрим прототипический пример обучения культурному навыку — пример обучения прямохождению. Родители начинают обучать ребенка ходить тогда, когда это умение входит в Зону его ближайшего развития — он может стоять и двигаться, если у него есть опора; он может сделать несколько шагов вперед, когда его придерживают под

руки. Здесь мы видим, как неосознанно взрослый использует метод скаффолдинга — поддерживая ребенка, он помогает ребенку в сохранении равновесия, являющегося пока еще слабым звеном в сложной функциональной системе прямохождения. *Скаффолдинг — это прежде всего помощь в слабом звене* (помощь эта интерактивная — когда ребенок падает, мать удерживает ребенка, когда он двигается вперед — руки отводит). Чтобы помочь ребенку, все взрослые в воспитании детей должны быть дефицитно-ориентированными.

Наличие той или иной относительной слабости — нормальное явление, что вытекает из понимания индивидуального разнообразия как проявления присущей всем людям *неравномерности развития функций*. Неравномерность развития — общая черта всех вариантов психического развития от высокой нормы до патологии, она означает индивидуальные вариации развития функций у данного человека: одни функции развиты у него лучше, чем другие. Она определяется *индивидуальной генетической программой, индивидуальными условиями среды и активностью субъекта в этой среде* (Ахутина, Пылаева, 2003, 2015; Akhutina, Pylaeva, 2012). Нейропсихологические исследования, направленные на анализ индивидуальных различий, выявляют варианты нормы и лишь на краях распределения отклонения от нормы. Так, исследование 197 здоровых испытуемых в возрасте от 20 до 92 лет (Schretlen et al. "Examining the Range of Normal Intraindividual Variability in neuropsychological test performance"), в котором анализировалась разница между самой высокой и самой низкой оценкой каждого испытуемого по 32 параметрам 15 нейропсихологических проб, включая пробы шкалы Векслера (WAIS-R), показало, что разница варьировала от 1,6 до 6,1 стандартного отклонения (среднее — 3,4). При этом у 66% испытуемых разница превышала 3 стандартных отклонения и только у 2% испытуемых разница была меньше 2 ст. отклонения. Нейропсихологические

исследования показывают, что возможна относительная слабость функций: 1) передних отделов левого полушария, 2) задних отделов левого полушария, 3) функций правого полушария. При этом обычно развитие компенсаторных стратегий помогает в значительной степени нивелировать имеющиеся слабости, так что они отчетливо проявляются лишь в специальных заданиях. Однако если такая компенсация удается далеко не всегда, и ребенок не справляется со школьными заданиями, учителя констатируют у него трудности обучения.

Авторы обсуждаемой статьи пишут, что в инклюзивном образовании «разнообразие рассматривается как преимущество, обогащающее учебные сообщества, а не как проблема, которую необходимо решать». Авторы можно понять так, что образующийся в инклюзивном классе полилог сам по себе решает проблему разнообразия познавательных возможностей детей. К сожалению, когда авторы пишут, что «инклюзивное образование подразумевает перестройку учебной среды таким образом, чтобы все учащиеся могли участвовать в учебных мероприятиях и взаимодействовать друг с другом», они не уточняют, как надо перестраивать учебную среду. Правильно повторяя Выготского, что «образовательные мероприятия должны быть направлены на устранение социальных барьеров», авторы противоречат Выготскому, утверждая, что при этом не нужно «выявление недостатков». Нельзя согласиться с авторами, что «его (Выготского) работа представляет собой первую критику методологий, ориентированных на выявление недостатков, и закладывает важные основы для инклюзивного образования». Невозможность внимательно выслушать учителя у ребенка с функциональной слабостью программирования и контроля произвольных действий тоже барьер, и без соответствующих действий со стороны учителя он не снимется. Иными словами, учет возможных слабостей детей необходим учителю инклюзивного образования.

Способы учета возможных слабостей детей в инклюзивном обучении разрабо-

таны и описаны нейropsychологами, работающими в русле идей Л.С. Выготского и А.Р. Лурии. Они на основе качественного нейropsychологического анализа находят адекватные картине психического развития детей пути скаффолдинга (Ахутина, Пылаева, 2003, 2015; Ахутина, Камардина, Пылаева, 2012; Akhutina, Pylaeva, 2012; Glozman,

2013; Solovieva, Quintanar, 2013; Solovieva et al., 2019; Efthymiou et al., 2025; Bekker, Bekker, 2026). Наш опыт показывает, что инклюзивное образование выигрывает от более широкого использования нейropsychологического подхода в педагогической практике, что помогает оптимизировать поддержку детей.

Список источников / References

- Ахутина, Т.В., Камардина, И.О., Пылаева, Н.М. Нейropsychолог в школе. М.: В. Секачев, 2012. 48 с.
Akhutina, T.V., Kamardina, I.O., Pylaeva, N.M. Neipsikholog v shkole. Moscow: V. Sekachev, 2012. 48 p.
- Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Методология нейropsychологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М., 2003. С. 181–189.
Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. Metodologiya neipsikhologicheskogo soprovozhdeniya detei s neravnomernost'yu razvitiya psikhicheskikh funktsii. In: A.R. Luriya i psikhologiya XXI veka. Ed. by T.V. Akhutina, Zh.M. Glozman. Moscow, 2003, pp. 181–189.
- Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Преодоление трудностей учения: нейropsychологический подход. М., 2015.
Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neipsikhologicheskii podkhod. Moscow, 2015.
- Выготский, Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций // Проблемы дефектологии. М., 1995. С. 404–418.
Vygotskii, L.S. Problema razvitiya i raspada vysshikh psikhicheskikh funktsii. In: Problemy defektologii. Moscow, 1995, pp. 404–418.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
Vygotskii, L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Vol. 1. Moscow, 1982.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983а.
Vygotskii, L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Vol. 3. Moscow, 1983.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
Vygotskii, L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Vol. 4. Moscow, 1984.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М., 1983б.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Vol. 5. Moscow, 1983.
- Лурия, А.Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд. М., 1969.
Luria, A.R. Vysshie korkovyie funktsii i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga. 2nd ed. Moscow, 1969.
- Лурия, А.Р. Основы нейropsychологии. М., 1973.
Luria, A.R. Osnovy neipsikhologii. Moscow, 1973.
- Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. Overcoming learning disabilities: A Vygotskian-Lurian Neuropsychological Approach. New York: Cambridge University Press, 2012. 305 p.
- Bekker, T., Bekker, S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning. International Journal of Inclusive Education. 2026 Jul 3; 30(8):2037–56.
- Efthymiou, E., Katsarou, D.V., Sofologi, M., Argyriadis, A., Argyriadi, A., Megari, K. Neuropsychological Interventions in Inclusive Education: Strategies for Supporting Cognitive and Emotional Development in Diverse Learners. In Clinical applications of pediatric neuropsychology from infancy to adolescence. 2025 (pp. 411–448). IGI Global Scientific Publishing.
- Quintanar, L., Solovieva, Yu. (2012). La formación de las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. Trillas: México.
- Schretlen, D.J., Munro, C.A., Anthony, J.C., Pearson, G.D. Examining the range of normal intraindividual variability in neuropsychological test performance // Journal of the International Neuropsychological Society. 2003. Vol. 6. P. 864–870.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L. Educación neuropsicológica infantil. 2013. México, Trillas.
- Solovieva, Y., Rojas, L.Q., Akhutina, T., Hazin, I. Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. Estudios de psicología (Natal). 2019 Mar; 24(1):65–75.

Информация об авторе

Татьяна Васильевна Ахутина, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Information about the authors

Tatiana V. Akhutina, Doctor of Sciences (Psychology), Leading Researcher of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Поступила в редакцию 17.08.2026

Received 2026.08.17

Поступила после рецензирования 28.08.2026

Revised 2026.08.28

Принята к публикации 10.10.2026

Accepted 2026.10.10

Опубликована 25.10.2026

Published 2026.10.25