

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МАТЕРИАЛЫ VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
16-17 ОКТЯБРЯ 2025 ГОДА

Москва 2025



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Материалы  
VIII Международной научно-практической конференции

*16-17 октября 2025 года*

Москва  
2025

**УДК 376 + 37.09**

**ББК 88.6**

**А 43**

Конференция проводится в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 24.01.2025. № 073-00069-25-01 «Организационно-методическое сопровождение развития инклюзивного подхода при выстраивании суверенной модели системы образования».

**Редакторы:**

*Алехина Светлана Владимировна* — кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

*Самсонова Елена Валентиновна* — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

**А 43**

**Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации**, материалы VIII Международной научно-практической конференции (Москва, 16-17 октября 2025 г.) / ред. : С.В. Алехина, Е.В. Самсонова — М. : МГППУ, 2025. — 312 с. В сборнике представлены научно-исследовательские и практические материалы, направленные на обеспечение условий инклюзивного образования в Российской Федерации: организационно-управленческие аспекты инклюзивного образования, вопросы подготовки кадров, методики организации психолого-педагогического сопровождения, коррекционно-развивающие методики, методы взаимодействия с родителями в инклюзивном образовательном процессе, инклюзивные практики в общем и профессиональном образовании.

**УДК 376 + 37.09**

**ББК 88.6**

**ISBN 978-5-94051-363-6**

© Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования  
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Приветствие первого заместителя министра просвещения<br>Российской Федерации Бугаева А.В. к участникам<br>VIII Международной научно-практической конференции<br>«Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного<br>образования в Российской Федерации» ..... | 10 |
| Приветствие президента МГППУ Рубцова В.В. к участникам<br>VIII Международной научно-практической конференции<br>«Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного<br>образования в Российской Федерации» .....                                                 | 12 |
| <b>Раздел 1. Организационно-управленческие вопросы<br/>инклюзивного образования</b> .....                                                                                                                                                                         | 14 |
| <i>Алехина С.В.</i> Российская школа на пути к инклюзии .....                                                                                                                                                                                                     | 14 |
| <i>Гарипова З.Ф.</i> Тенденции развития инклюзивной<br>образовательной среды в республике Башкортостан .....                                                                                                                                                      | 22 |
| <i>Завьялова А.А.</i> Современное состояние и перспективы<br>развития дополнительного образования детей и молодежи<br>с ОВЗ в Республике Крым .....                                                                                                               | 25 |
| <i>Куртева О.В.</i> Инклюзивное образование для детей с особыми<br>образовательными потребностями .....                                                                                                                                                           | 28 |
| <i>Куулар С.О.</i> О межведомственном взаимодействии при<br>реализации Межведомственного комплексного плана .....                                                                                                                                                 | 32 |
| <i>Латыпова М.Х.</i> Инклюзивное образование в Республике<br>Башкортостан: шаги к равенству и доступности .....                                                                                                                                                   | 35 |
| <i>Седии Р.Ш., Куулар С.О.</i> Об актуальных запросах<br>участников образовательных отношений в Ресурсный центр<br>по развитию инклюзивного образования (из опыта работы<br>Республики Тыва) .....                                                                | 39 |
| <i>Шевелева Д.Е.</i> Технологии преемственности дошкольного<br>и школьного инклюзивного образования .....                                                                                                                                                         | 43 |
| <b>Раздел 2. Научные исследования в сфере инклюзивного<br/>образования</b> .....                                                                                                                                                                                  | 49 |
| <i>Ахиярова Л.А.</i> Применение мультимодальных подходов<br>в обучении детей с различными потребностями .....                                                                                                                                                     | 49 |

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Богданцева Ю.А.</i> Развитие креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья средствами декоративно-прикладного искусства .....                              | 52  |
| <i>Быстрова Ю.А.</i> Развитие социальных навыков и жизненных компетенций у выпускников с интеллектуальными нарушениями как направление их психологической поддержки .....                | 56  |
| <i>Григорян Э.Г.</i> Психологические особенности внимания детей с РАС .....                                                                                                              | 61  |
| <i>Казакова Л.А.</i> Оценка результативности инклюзивного воспитания в условиях разновозрастного взаимодействия .....                                                                    | 65  |
| <i>Колобашикина И.А.</i> Разноуровневое обучение как инструмент моделирования инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.....                            | 68  |
| <i>Мигунова Ю.В.</i> Роль доступной предметно-пространственной среды общеобразовательной организации в обучении детей с ОВЗ и с инвалидностью (на примере Республики Башкортостан) ..... | 74  |
| <i>Мирошников С.А., Наследов А.Д., Мирошников Е.С.</i> Исследование маркеров аутизма у детей дошкольного возраста .....                                                                  | 77  |
| <i>Руднева И.А.</i> Социальная эксклюзия семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями: депривационный подход .....                                                               | 82  |
| <i>Сафронова Е.М.</i> Способность к благодарности участников инклюзивного театра: организация диагностического исследования .....                                                        | 85  |
| <i>Селиванова С.С.</i> Оценка некоторых аспектов инклюзивной образовательной среды (по материалам социологического исследования).....                                                    | 90  |
| <i>Столь А.В.</i> Перспективы инклюзии: как родители школьников с ОВЗ оценивают условия обучения в сравнении со средними региональными показателями.....                                 | 93  |
| <i>Циканова Л.М.</i> Социальные конфигурации инклюзии в современной образовательной среде.....                                                                                           | 98  |
| <i>Шеманов А.Ю.</i> Право на образование и инклюзивная культура .....                                                                                                                    | 102 |
| <i>Шевлякова Д.Д., Лазюк И.В.</i> Особенности самоотношения у детей с ограниченными возможностями здоровья.....                                                                          | 106 |

### **Раздел 3. Подготовка кадров к реализации инклюзивной практики 110**

*Ефимова И.В.* Компетенции специалиста в области применения поведенческого анализа ..... 110

*Кобзева Е.Ю.* Цифровые компетенции педагога в инклюзивном образовании ..... 113

*Любезнова Л.В.* Кластерно-модульный подход в организации повышения квалификации педагогических работников по теме «Инклюзивное образование» ..... 116

*Лыскова Г.Т.* Профессиональная подготовка и взаимодействие учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования: проблемы, практика, перспективы ..... 120

*Ревенко С.П., Усатенко О.Н., Шевцова Я.В.* Предпосылки формирования готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий ..... 124

*Путинцева М.В.* Инклюзивное наставничество в работе с детьми с ОВЗ: опыт и перспективы ..... 128

### **Раздел 4. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования ..... 132**

*Агалакова О.В., Канчер В.Н.* Организация психолого-педагогического сопровождения – инструмент индивидуализации образовательной деятельности в образовательном комплексе «Точка будущего», г. Иркутск ..... 132

*Агалакова О.В., Дудкова И.М., Пузанская Н.С.* Мониторинг индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья как основа качественной реализации адаптированных образовательных программ: опыт ЧОУ ОК «Точка будущего» ..... 136

*Аглушевич Е.Е., Соломатина Д.В.* Комплексная психокоррекционная методика для улучшения адаптации детей с ОВЗ различными нозологиями к учебному процессу среди нормотипичных сверстников (на примере МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП») ..... 141

*Глубокова Е.А., Малащенко И.П., Сергеевкова С.Г., Сидорова Т.Н.* Взаимодействие специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья ..... 145

|                                                                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Журкина А.С.</i> Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра .....                                                         | 149        |
| <i>Зарипова Г.Р.</i> Современные методы профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....                                              | 153        |
| <i>Муллагалиева Д.Г.</i> Агрессивное поведение билингвов-подростков как вызов инклюзивному образованию: пути профилактики и коррекции.....                                                 | 156        |
| <i>Новацкая Д.В.</i> Непрерывность психолого-педагогического сопровождения как условие качества инклюзивного процесса .....                                                                | 161        |
| <i>Оралова Е.В., Вершинина О.А.</i> Непрерывность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.....     | 165        |
| <i>Ржевская С.И.</i> Игра как социальный сценарий в работе с ребенком младшего школьного возраста с тяжелой осложненной формой аутизма .....                                               | 168        |
| <i>Самсонова Е.В.</i> Подходы для выбора стратегии тьюторского сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.....                                                     | 172        |
| <i>Ширинская А.Д.</i> Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного детского отдыха для младших школьников: вызовы и пути их преодоления .....                                       | 175        |
| <b>Раздел 5. Взаимодействие с родителями в инклюзивном образовательном процессе.....</b>                                                                                                   | <b>180</b> |
| <i>Волкова Л.Д., Никитина О.Ю., Чернышова С.Б.</i> Непрерывность сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями.....                                                   | 180        |
| <i>Мирошниченко О.А., Вечканова И.Г., Линецкая А.Д.</i> Обеспечение условий коммуникативной доступности в инклюзивном детском саду: исследование запросов родителей .....                  | 184        |
| <i>Голунова О.О., Деревнина К.Е.</i> Опыт непрерывного сопровождения ребенка, имеющего особые образовательные потребности, в детском саду и дома, воспитывающегося в семье педагогов ..... | 188        |

|                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Давиденко А.А., Соколова И.А. Взаимодействие семьи и школы в условиях инклюзии: из опыта работы сельской школы .....</i>                                                                                                                      | 192 |
| <i>Киселева А.В. Проблемы взаимодействия с родителями агрессивных детей с ОВЗ .....</i>                                                                                                                                                          | 197 |
| <i>Куулар Ч.К. Консультирование родителей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов .....</i>                                                                       | 201 |
| <i>Просветова Е.В., Кибрик А.А., Водинский А.Ф. «Очевидное – невероятное» в летнем лагере: опыт интегративной работы на научно-ориентированной смене для детей с ТМНР и их семей...</i>                                                          | 205 |
| <b>Раздел 6. Инклюзивные практики в общем образовании .....</b>                                                                                                                                                                                  | 210 |
| <b>Инклюзивные практики в детском саду .....</b>                                                                                                                                                                                                 | 210 |
| <i>Абдуллина Э.Р., Клишко Н.В. Роль игровой деятельности в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования .....</i>                                                        | 210 |
| <i>Дембирел У.Д. Индивидуальные занятия с ребенком с РАС в условиях частного центра .....</i>                                                                                                                                                    | 215 |
| <i>Журкина А.С. Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра.....</i>                                                                                                                | 219 |
| <i>Козлова Е.П., Лапицина Л.М. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как основа их инклюзии в общеобразовательное пространство школы.....</i>                                                       | 223 |
| <i>Маликова Н.А. Особенности реализации инклюзивного образования детей дошкольного возраста .....</i>                                                                                                                                            | 226 |
| <i>Несмеянова Т.А., Лапицина Л.М. Игровые технологии в формировании элементарных математических представлений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....</i>                                                              | 230 |
| <i>Мякутина Л.В., Полунина Е.В., Смирнова С.С., Шипина Н.С. Детские конкурсы, как средство поддержки творческого потенциала детей с ограниченными возможностями, обусловленными нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования .....</i> | 234 |
| <i>Романова А.В., Кузнецова Н.В. Педагогическое сопровождение инклюзивного образования в современном детском саду .....</i>                                                                                                                      | 238 |



|                                                                                                                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Тищенко М.В.</i> Социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения .....                                                                                     | 241        |
| <i>Хурматуллина А.К.</i> Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей для детей с РАС .....                                                                                                      | 243        |
| <i>Царева Ю.С., Крылова Н.Н.</i> Организация совместной деятельности в инклюзии как условие формирования культуры поведения дошкольника .....                                                              | 247        |
| <b>Инклюзивные практики в школе.....</b>                                                                                                                                                                   | <b>250</b> |
| <i>Аверина И.Е., Ким И.А.</i> «Травмоориентированный подход» в образовании детей с нарушениями в развитии .....                                                                                            | 250        |
| <i>Ваныкина Г.В., Сундукова Т.О.</i> Цифровые технологии как инструмент развития инклюзивного образования: возможности и риски .....                                                                       | 254        |
| <i>Давыдова И.В.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе групповой деятельности в начальной школе.....                                         | 260        |
| <i>Ерёмина И.И.</i> Особенности формирования смыслового компонента чтения у обучающихся с ОВЗ .....                                                                                                        | 263        |
| <i>Землина Е.М., Черпакова С.А.</i> Социализация и профориентация через творчество: работа с детьми с особыми потребностями в гончарной мастерской.....                                                    | 266        |
| <i>Карпенкова И.В.</i> Программа по освоению навыка письменной коммуникации с мало или неговорящими слух детьми «Не говорит, но пишет!».....                                                               | 271        |
| <i>Ломоносова Н.В., Нестерова Ю.В.</i> Объективные и субъективные аспекты социальной адаптации низкорослых детей .....                                                                                     | 274        |
| <i>Муравьёва Е.А.</i> Формирование коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью посредством проекта «Старший друг и наставник».....                      | 279        |
| <i>Мухаметшина И.С., Смирнова Я.А.</i> Улучшение когнитивных функций у обучающихся с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью посредством использования нейроигр в инклюзивной деятельности..... | 284        |
| <i>Осадчая И.Е.</i> Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации и формирования активной жизненной позиции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью                    |            |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| в дополнительном образовании (из опыта работы изостудии<br>«Мир, в котором мы живём» Образцового детского коллектива<br>Московской области) ..... | 287 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Раздел 7. Инклюзивный процесс в профессиональном<br/>образовании</b> ..... | 292 |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Аришинова Д.А.</i> Практика сопровождения обучающихся<br>с инвалидностью и ОВЗ в профильных организациях ..... | 292 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Гутерман Л.А., Занина Л.В.</i> Особенности психолого-<br>педагогического сопровождения лиц с инвалидностью<br>в условиях инклюзивного вуза ..... | 297 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Кузванова Е.М.</i> Организация наставничества в отношении<br>обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на пути к их трудоустройству<br>в ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» ..... | 302 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Попова В.В., Зуев И.О.</i> Актуальные вопросы инклюзивного<br>образования лиц с нарушением зрения в вузе ..... | 307 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

# **ПРИВЕТСТВИЕ**

## **к участникам VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации»**

---

Постепенные изменения в системе образования Российской Федерации в отношении создания доступного и качественного образования для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья отражают неуклонное стремление к тому, чтобы каждый ребенок и его семья могли наилучшим образом реализовать свой потенциал в профессии и жизни.

В системе образования Российской Федерации проведена большая работа, чтобы повысить качество и доступность образования для детей с инвалидностью и ОВЗ. Утверждены и совершенствуются адаптированные образовательные программы, учитывающие особенности детей, специальные учебники, учебные планы и условия итоговой аттестации адаптированы под специфику образовательных потребностей. Государственные центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и некоммерческие организации оказывают всестороннюю помощь родителям. Ведется планомерная работа по совершенствованию подходов к обучению детей с ОВЗ с учетом рекомендаций экспертного сообщества, запросов родителей и интересов детей.

В целях системной реализации мер по обеспечению прав обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на образование начиная с 2015 года в Российской Федерации реализовывались межведомственные комплексные планы, утвержденные Правительством Российской Федерации. В результате реализации указанных планов увеличилось количество образовательных организаций, в которых созданы «безбарьерная» архитектурная среда и условия для образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью (материально-технические, дидактические, кадровые) (до 8072 дошкольных образовательных организаций из 32785 функционирующих, до 10106 общеобразовательных организаций из 43296 функционирующих, до 548 организаций дополнительного образования из 11030 функционирующих); созданы 157 базовых профессиональных образовательных организаций и 46 ресурсных учебно-методических центров в системе среднего профессионального образования на базе профессиональных образовательных организаций, 25 ресурсных методических, учебных центров на базе образовательных организаций высшего образования; федеральные ресурсные центры. На базе МГППУ создан Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, осуществляющий экспертно-консультационное

и методическое сопровождение развития системы инклюзивного образования, на базе Федерального центра начала работу Горячая линия по вопросам инклюзивного образования (8-800-600-40-44), по которой уже сегодня педагоги, администрация школ и родители могут задать интересующие их вопросы. Коррекционная помощь начала оказываться детям раннего возраста (с 2 месяцев), что позволило увеличить вероятность получения такими детьми образования совместно со сверстниками с минимальным психолого-педагогическим сопровождением и снизить порог инвалидизации общества в целом; – увеличилась численность обучающихся с инвалидностью, ОВЗ, получающих общее образование инклюзивно. Повысились уровень и объем учебно-методического обеспечения образования обучающихся с инвалидностью, ОВЗ (в федеральный перечень учебников было включено 106 специальных учебников); увеличилась численность педагогических работников, работающих с обучающимися с инвалидностью, ОВЗ, а также повысился уровень их квалификации.

В Стратегии развития образования до 2036 года с перспективой до 2040 года предусмотрен отдельный раздел, посвященный детям с особыми образовательными потребностями. В нем отражено развитие образовательных организаций с учетом социально-экономических особенностей каждого региона, создания в них специальных условий для детей с ОВЗ, формирования кадровых условий. Необходимо готовить и обеспечивать переподготовку учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, повышать квалификацию педагогов с тем, чтобы качественное образование было доступно максимально близко к месту проживания детей с ОВЗ и с инвалидностью.

Чтобы оценить доступность и качество образования с 2025/26 учебного года во всех школах вводится ежегодная оценка инклюзивной среды. Для этого по поручению Президента разработана и утверждена специальная модель с четкими критериями, как должна работать инклюзивная школа. Она должна сохранить вариативность форм обучения, обеспечивать общность культурных и духовно-нравственных ценностей, учитывать особые потребности разных групп детей. Это поможет своевременно принимать решения в сфере управления образованием и системно улучшать условия для всех детей.

Уверен, что участники VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации» смогут обсудить современные задачи развития инклюзивного образования и предложат важные для этого развития решения. Желаю всем продуктивной работы!

*Александр Вячеславович Бугаев,  
первый заместитель министра  
просвещения Российской Федерации*

## Уважаемые коллеги!

Многолетней традицией стало обсуждение актуальных тенденций развития отечественного инклюзивного образования в стенах Московского государственного психолого-педагогического университета. Конференция по развитию инклюзивного образования является экспертной площадкой для дискуссионных вопросов обеспечения условий получения качественного и доступного образования обучающимися с особыми образовательными потребностями; организации благополучной и безопасной образовательной среды для развития личности ученика на основе традиционных духовно-нравственных, культурно-исторических ценностей и принципов инклюзии; обеспечения эффективной адресной психологической помощи обучающимся; подготовки и переподготовки кадров, в том числе специалистов тьюторского и психолого-педагогического сопровождения, готовых и способных к работе в инклюзивной образовательной среде, отличающейся разнообразием образовательных потребностей обучающихся.

Стратегическим документом в развитии инклюзивного образования в субъектах Российской Федерации на всех установленных уровнях образования является Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года), подписанный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой в 2023 году. Реализация этого документа контролируется Советом при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере. Этот факт придает высокую значимость самому вопросу развития инклюзивного образования в стране.

Одним из механизмов развития инклюзивного образования является создание сетевой инфраструктуры региональных ресурсных центров, координацию деятельности которых берет на себя Федеральный центр по развитию инклюзивного общего образования, созданный Минпросвещения России на базе нашего университета. Анализ отчетов регионов показывает, что существует острый запрос на создание единого ресурсного пространства психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательных отношений на всех уровнях образования, поддержка которого должна обеспечиваться образовательными организациями на федеральном, региональном, муниципальном уровнях.

По статистическим данным Министерства Просвещения Российской Федерации на сегодняшний день 62% обучающихся с ОВЗ и инвалидностью обучаются в условиях совместного обучения со сверстниками. С годами динамика меняется в сторону увеличения, с 2020 года впервые численность школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах превышает численность школьников, получавших образование

в отдельных образовательных организациях (в 2020/2021 учебном году – 54%, в 2023/2024 учебном году – 58,8%). Основная задача заключается в создании условий для качественного образования таких обучающихся, психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных программ для их полноценного духовно-нравственного, физического, интеллектуального и социального развития, сохранения жизни и здоровья, в обеспечении адресной психолого-педагогической помощи с учетом всех образовательных потребностей обучающимся различных целевых групп.

В целях достижения основных задач необходим комплекс мер, направленных на совершенствование системы инклюзивного образования и решение следующих основных проблем:

1. Кадровый дефицит, следствием которого является ограниченный доступ обучающихся к психолого-педагогической помощи в образовательных организациях.

2. Недостаточный объем и качество подготовки специалистов, готовых решать практические задачи в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся.

3. Необходимость совершенствования системы методического обеспечения инклюзивного образования и рекомендованного инструментария (диагностики, профилактики, коррекции) с доказанной эффективностью, а также методической поддержки педагогов, в том числе наставничества по отношению к молодым специалистам.

4. Несогласованность междисциплинарной системы действий разнопрофильных специалистов, направленной на оказание адресной помощи обучающимся в соответствии с их образовательными потребностями на основе межпрофессионального взаимодействия.

5. Высокая востребованность качественных современных цифровых ресурсов и сервисов в деятельности педагогов, педагогов-психологов и специалистов сопровождения.

Выражаю уверенность, что перечисленные проблемы окажутся в фокусе внимания участников VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации».

Желаю всем продуктивной работы в развитии такого важного направления, как создание условий для каждого ребенка в реализации его права на получение качественного образования. Только совместными усилиями мы выстроим систему, которая будет направлена на повышение доступности образования и безопасности образовательной среды для всех без исключения детей.

***Виталий Владимирович Рубцов,  
председатель программного комитета, президент МГППУ,  
доктор психологических наук, академик РАО***

## РАЗДЕЛ 1

# ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### Российская школа на пути к инклюзии

**С.В. Алехина**

*Московский государственный психолого-педагогический университет,  
директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего  
и дополнительного образования, к.психол.н. (Москва, Россия)  
alehinasv@mgppu.ru*

Статья посвящена обсуждению специфики построения инклюзивной школы, представлены результаты апробации базовой модели инклюзивной школы, дан анализ высоких и низких показателей, полученных пилотными школами в результате апробации модели. Автор делает вывод о необходимости специального проектирования школы как инклюзивной образовательной организации.

**Ключевые слова:** инклюзивная школа, модель, апробация, инклюзивная среда, институциональный контекст, образовательная организация.

### Russian school on the path to inclusion

**Svetlana V. Alekhina**

*Candidate of Science (Psychology), Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)  
alehinasv@mgppu.ru*

The article is devoted to the concept of “inclusive school”, presenting the results of testing the basic model of an inclusive school, showing an analysis of high and low indicators obtained by pilot schools as a result of testing the model. The author concludes that there is a need for special design of the school as an inclusive educational organization.

**Keywords:** inclusive school, model, testing, inclusive environment, institutional context, educational organization.

В условиях трансформации образовательного пространства и появления новых сред обучения и воспитания школа оставляет за собой главную роль самостоятельного социального института, обеспечивающего полноценную интеграцию личности в общество. В отличие от других

социальных институтов она обладает организационной структурой, образовательной миссией и философией влияния. За последние 25 лет школа активно перестраивается под влиянием социальных изменений, технологического прогресса и общественных запросов, адаптируясь к новым контекстам и вызовам современности.

На старте развития инклюзивного образования в нашей стране одним из важных исследовательских вопросов было понять, где живет инклюзия, в какой организационной рамке может существовать и развиваться вся глубина и многомерность этой гуманистической идеи. Практика и рефлексия опыта показали, что сущность процесса полноценно и независимо развивается в условиях организации. Родители выбирают школу не только по формальным признакам территориальной доступности, но прежде всего по той атмосфере и культуре принятия, способности изменяться под ребенка и создавать условия принятия его особенностей и отличий. Так в экспертном сообществе появился вопрос – какой должна быть инклюзивная школа, каковы ее характеристики и особенности.

Сама идея анализа школьной реальности как институциональной системной рамки исследователя, всегда увлекала и педагогов, и психологов. На мои размышления об инклюзивной школе хорошо отзываются размышления Исаака Фрумина о скрытых реалиях школы. В своей монографии «Тайны школы: заметки о контекстах» И.Д. Фрумин [8] пишет о множестве факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе. «Рассматривая школу не только как формальную организацию, но и как сообщество людей, а значит, объект социальной теории, социологи обнаружили такие формы социального взаимодействия, на которые педагогическая теория особого внимания не обращала, социальный контроль или социальную структуру». Эти размышления созвучны с принципом «экологии инклюзии» в образовательной организации [9], показавшем ее отличие от специального обучения и сделавшем акценты на ответственности школы за групповые процессы, а не только за индивидуальные результаты. Этот подход поддерживает создание разнообразной и гибкой среды, обеспечивающий равный доступ, участие и развитие для всех членов школьного сообщества и подразумевает внимание к процессу взаимодействия. Для полноценной инклюзивной практики образовательная среда школы должна учитывать индивидуальные особенности детей, при этом обеспечивать эмоциональную включенность, построение отношений и взаимодействия, без которого, по мнению основателя культурно-исторической теории А. Лурия, невозможно развитие высших психических функций.

Акцент на социальном взаимодействии, на включении в совместную деятельность делают отечественные психологи В.В. Рубцов, А.А. Мар-



голис [6] при анализе культурно-исторического типа школы еще раз указывая, что «школа – это весьма тонкий социальный организм, прочными нитями связанный с социальной практикой, влияющий на эту практику и развивающий ее».

Попытка понять как инклюзия живет в школе сделана директором одной из московских инклюзивных школ Александровым Ездовым в книге «Школа для всех и для каждого: из опыта управления большой школой», где он отмечает важный принцип для изменений образовательной среды школы: «главное и ключевое: перестать учителю считать обучение ребенка с ОВЗ ПРОБЛЕМОЙ, а начать относиться к этому процессу как к ЗАДАЧЕ». Этот деятельностный залог в деятельности педагога и руководителя школы может стать основой для создания инклюзивной политики и культуры школы, стремящейся к инклюзии.

Известное во всем мире практическое пособие «Показатели инклюзии» Тони Бута и М. Энскоу определило основные показатели проектирования инклюзивной организации и были эффективно использованы многими российскими исследователями и проектировщиками инклюзивного процесса в образовании. Внедрение федеральных образовательных стандартов и примерных адаптированных общеобразовательных программ, заявляющих требования к содержанию образования, к условиям и результатам обозначило новый этап в осмыслении того, какой должна быть инклюзивная школа.

Огромный управленческий и методический багаж образцов, систематизирующих ответы на наш вопрос, накопил Всероссийский конкурс лучших инклюзивных школ России, которое с 2013 года проводит Министерство просвещения. В 2021 году Президент утвердил перечень поручений, в том числе «обеспечить разработку и утверждение требований и показателей деятельности образовательных организаций в целях обеспечения инклюзивного образования». Годом позже был разработан Межведомственный комплексный план, в котором была сформулирована задача по разработке и апробации базовой модели инклюзивной образовательной организации, включающей систему оценки инклюзивной образовательной среды.

В 2023 году Министерство просвещения Российской Федерации подготовило базовую модель инклюзивной организации. Само понятие модели как – поиск конечного в бесконечном [Д. И. Менделеев] несмотря на то, что оно дисциплинирует мышление, в самом способе введения содержит ограничения, предположение о том, что существует некий социальный заказ на инклюзивную школу. Основным субъектом, заявляющим такой социальный заказ, является родитель, который выбирает условия образования для своего ребенка. При разработке модели речь шла о Базовом варианте модели, который может структурировать то необходимое, что обеспечивает и объясняет требования к организации с позиции инклюзивного подхода в образовании и условий построения инклюзивной среды.

Согласно базовой модели инклюзивная образовательная организация – это образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность по образовательным программам, в том числе адаптированным, обладающая совокупностью образовательных условий включения в единую среду обучения и воспитания каждого обучающегося, находящегося в общей системе образования, независимо от его физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, имеющая целостную систему управления и контроля за реализацией права каждого обучающегося на качество и доступность образования с учетом его индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Основные функции инклюзивной образовательной организации – обучение и воспитание всех обучающихся, в том числе следующих категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее вместе – обучающиеся): обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, нуждающихся в создании специальных образовательных условий; обучающихся с отклоняющимся (девиантным) поведением; обучающихся, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, испытывающих временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющих установленной инвалидности и не относящихся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с неродным русским языком, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, принадлежащих к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения); одаренных обучающихся.

В 2024 году Федеральным ресурсным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ была организована апробация базовой модели инклюзивной школы с целью проверить жизнеспособность основных требований Модели к реальной деятельности общеобразовательных организаций общего образования, реализующих формы совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями с нормативно развивающимися сверстниками.

На основе результатов мониторинга инклюзивной образовательной среды, проведенного Федеральным ресурсным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ в 2023 году были определены 5 регионов – Калининградская область, Липецкая область, Красноярский край, Ставропольский край, Хан-

ты-мансийский автономный округ Югра. Министерствами этих регионов были выделены 50 школ, которые стали пилотными площадками по апробации модели. В качестве одного из пилотных регионов выступила Донецкая народная республика, где были отобраны еще 5 школ [5].

Основой для организации процесса апробации стали результаты самооценки пилотных школ посредством разработанной карты самооценки, содержащей все показатели модели.

Высокие результаты пилотными школами были достигнуты по следующим показателям:

- Кадровое обеспечение образования обучающихся с особыми образовательными потребностями за счет наличия специалистов (87% школ).
- Разработаны школьные локальные, регламентирующие инклюзивное образование (63% школ).
- Профессиональное развитие руководителей и педагогических работников (100%).
- Вариативность адаптированных общеобразовательных программ, исходя из особенностей и потребностей обучающихся (95% школ).
- Контроль за индивидуальной динамикой образовательных результатов реализуется в 98% школ.
- Организация профориентационных мероприятий с учетом особых образовательных возможностей обучающихся (63% школ).
- Реализация программ дополнительного образования по разным направлениям с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (в 98% школ).
- Реализуется программа воспитательной работы с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (в 98% школ).
- Создание доступной среды в школе реализуется за счет участия в федеральных, краевых и муниципальных программах и проектах (84% школ).
- Оборудованы помещения для психолого-педагогического сопровождения в 75% школ.
- Наличие адаптированных и специальных учебников (92% школ)
- Обеспечение информационной открытости (100% школ)
- Участие педагогов, обучающихся и родителей в разработке и реализации социальных проектов, воспитательных мероприятий, мероприятий в рамках внеурочной деятельности в (84%)
- Трансляция опыта инклюзии через инновационные площадки, площадки стажерских практик, ресурсных школ (96% школ).

Нужно отметить, что по критерию «Результативность» по 2 показателям – «наличие динамики успеваемости обучающихся с ОВЗ» и «участие в олимпиадах и конкурсах» высокие баллы показали только 14% пилотных школ.

В результате апробации модели, несмотря на высокие результаты в самостоятельной оценке, школами-участниками были сформулированы

серьезные дефициты реальной практики в соответствии со следующими показателями модели:

- организация сетевого взаимодействия с образовательными и иными организациями для развития инклюзивного образования
- наличие инструментов мониторинга успешности обучающихся с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности
- наличие профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде
- наличие квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики
- реализация профориентационных мероприятий с учетом особых образовательных возможностей обучающихся;
- наличие специального, в том числе ассистивного, дидактического оборудования;
- доступность информации для лиц с ОВЗ на официальном сайте школ;
- наличие сетевой формы реализации дополнительных общеобразовательных программ;
- наличие инструментов для измерения динамики успеваемости обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- готовность образовательной среды соответствовать разным образовательным возможностям учеников (гибкое расписание, разные формы аттестации)
- наличие транспортной поддержки по доставке учеников с инвалидностью;
- доступность электронных образовательных ресурсов и дистанционных образовательных технологий в образовании обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, в т.ч. находящихся на надомном обучении;
- принятие в общении обучающихся с инвалидностью, в том числе родителями обычных учеников.

В результате апробации модели, рефлексии своих достижений и неудач, «горизонтального» обучения и обмена опытом пилотные школы сформулировали список предложений по развитию инклюзивного образовательного процесса на уровне организации и в целом системы образования:

- обеспечить профессиональную подготовку тьюторов для инклюзивного образования;
- организовать поиск и внедрение новых методов организации равноправного взаимодействия детей с особенностями здоровья с их здоровыми ровесниками;
- подготовить квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики, способных работать в инклюзивной образовательной среде;

- оказать методическую и психологическую помощь в решение профессиональных проблем педагогам, которые не уверены в своих силах и компетенциях, боятся нести ответственность за действия при обучении детей с особыми потребностями;

- обеспечить педагогов качественными программами обучения, (методики обучения в инклюзивных классах, внедрение инклюзивных практик, работа по подготовке учителей к использованию ассистивных средств);

- подготовить методические материалы по разработке и реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР);

- уменьшить численность детей в инклюзивных классах (до 25 человек);

- создать на муниципальном уровне систему кадрового распределения специалистов психологической службы в школах с большой численностью детей ОВЗ;

- выявлять, обобщать и распространять опыт творчески работающих в инклюзивной среде педагогов;

- организовать информирование в местных СМИ о проблемах инклюзивного образования, мероприятиях для учащихся с ОВЗ, их достижениях;

- организовать работу с родителями детей с ОВЗ на муниципальном уровне (общие родительские собрания, лекторий и т.п.);

- разнообразить формы сотрудничества педагогов на муниципальном уровне для возможности тиражирования инновационных авторских программ и методических разработок педагогов, повышения мотивации по самообразованию и повышению профессионального роста;

- организовать адресную работу с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ и инвалидностью по информированию о ресурсах образовательной организации, муниципального образования, региона по дополнительному образованию детей;

- создать реестр лучших инклюзивных практик и школ, использовать их как образец или площадку для обучения инклюзивных педагогов и школьных руководителей;

- организовать повышение квалификации управленцев по актуальным вопросам управления инклюзивной школой;

- разработать модель контроля реализации индивидуальных образовательных маршрутов на уровне образовательной организации.

Апробация модели позволила поднять на уровень профессиональной рефлексии руководителей и педагогических команд содержание необходимых изменений в соответствии с системой требований базовой модели. Это в очередной раз доказало то, что инклюзивная школа должна проектироваться, «строиться», «вырастать» из реальных возможностей, которые есть в практике и стратегии образовательной организации как сообщества людей. В.А. Сухомлинский ввел представление о «педаго-

гическом убеждении коллектива», которое «требуется длительной, кропотливой работы, необходимой для того, чтобы идея претворилась в практические дела» [7]. И когда это «педагогическое убеждение» связано с реализацией идеи инклюзии, школа становится инклюзивной, возникает то поле возможностей, которое рождает новый контекст развития.

Безусловно, апробация позволила осознать не только ресурсы и дефициты школ-участников, но и отдельное несовершенство самой модели. Доработка базовой модели связана с конкретикой показателей, динамическим характером создания образовательной среды, введением здоровьесберегающих показателей и показателей создания психологической безопасности в инклюзивной школе. Принимая во внимание, что любая модель упрощает реальность, ее доработка и экспертное обсуждение позволит сформировать систему требований к школе с точки зрения инклюзивных принципов и норм законодательства страны, которая гарантирует любому ребенку доступное и качественное образование по месту его проживания.

### Литература

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Тони Бут Мэл Эйнскоу; под ред. Марка Вогана; [пер. Игорь Аникеев]. Изд. 2-е. Москва: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с. ISBN 978-5-91400-009-4
2. Ездов А.А. Школа для всех и для каждого: из опыта управления большой школой. Москва: Просвещение, 2025. 96 с.
3. Инклюзивная образовательная организация – образовательная организация для всех [Электронный документ]. Москва: МГППУ. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aproboatsii.pdf> (дата обращения: 31.07.2025.)
4. Лурия А.Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность. Хрестоматия по курсу «Введение в психологию»: учебное пособие / ред. Е.Е. Соколова. Москва: Российское психологическое общество, 1999. С. 253–264.
5. Реестр инклюзивных общеобразовательных организаций – участников апробации модели инклюзивной образовательной организации [Электронный документ]. Москва, 2024. URL: [https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/06/ETsP\\_DlE\\_Gribova\\_Orghanizatsii\\_dlja\\_pilota\\_.pdf](https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/06/ETsP_DlE_Gribova_Orghanizatsii_dlja_pilota_.pdf) (дата обращения: 31.07.2025)
6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. (1996). Культурно-исторический тип школы (проект разработки). Психологическая наука и образование, 1(4), Статья 13 [Электронный ресурс]. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996\\_n4/Rutsov](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Rutsov) (дата обращения: 31.07.2025)
7. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. Москва: Просвещение, 1982. 206 с.
8. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография / Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1999. 250 с.
9. Dyson A., Farrell, P., Polat F., Hutcheson G., & Gallanaugh F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education [Electronic document]. URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf> (date of access: 31.07.2025).

## Тенденции развития инклюзивной образовательной среды в республике Башкортостан

**Гарипова Зухра Фанусовна,**

*кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*  
loyal-z@bk.ru

Исследование системы инклюзивного образования в Башкортостане показало наличие основных трудностей: неравномерность доступа к обучению (особое внимание уделяется сельским территориям), нехватка профессиональных педагогов и потребность теснее интегрировать медицинскую помощь в учебный процесс. Среди предложенных мер по улучшению положения – повышение уровня подготовки преподавателей, модернизация образовательной инфраструктуры и расширение медико-социальной помощи учащимся.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ и с инвалидностью, доступное образование, социологический опрос, Республика Башкортостан.

## Trends in the Development of Inclusive Educational Environment in the Republic of Bashkortostan

**Zukhra F. Garipova,**

*Candidate of Science (Economic), Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of Strategic Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*  
loyal-z@bk.ru

A study of the inclusive education system in Bashkortostan has shown the presence of major difficulties: uneven access to education (special attention is paid to rural areas), lack of professional teachers and the need to integrate medical care more closely into the educational process. Among the proposed measures to improve the situation are improving the level of teacher training, modernizing the educational infrastructure and expanding medical and social assistance to students.

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities and disabilities, affordable education, sociological survey, the Republic of Bashkortostan

Система инклюзивного образования призвана гарантировать равный доступ к качественным образовательным услугам для всех детей, включая несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Несмотря на прогрессивные преобразования в российском законодательстве и практике инклюзивного образования, сохраняется значительное количество препятствий, мешающих полноценной реализации прав детей с особыми образовательными потребностями.

Исследование мнений родителей детей с ограниченными возможностями развития и с инвалидностью относительно состояния и сложностей

организации инклюзивного образования в школах Республики Башкортостан продолжается второй год подряд по заказу Министерства образования и науки Республики Башкортостан. В 2024 году проводился массовый анкетный опрос, в 2025 году наряду с опросом было проведено социологическое исследование методом фокус-групп, позволяющие более детально изучить существующие проблемы и факторы, на них влияющие.

В результате проведенных опросов можно выделить ключевые тенденции развития инклюзивной образовательной среды в регионе. Одной из главных проблем является значительная разница в доступности инклюзивного образования между различными муниципальными образованияами республики. Например, столица Уфа располагает лучшей инфраструктурой и более широкими возможностями для инклюзивного обучения, в то время как малые города и села испытывают значительный дефицит ресурсов и инфраструктуры.

Большое беспокойство вызывает недостаточное количество педагогов, имеющих опыт и профессиональные навыки для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Наблюдается общий дефицит специалистов-дефектологов, логопедов и педагогов-психологов, что оказывает серьезное влияние на успеваемость и благополучие детей с ОВЗ. Переход к инклюзивному образованию произошел быстрее, чем появилась необходимая подготовка педагогов и соответствующая инфраструктура. В результате дети с особыми потребностями оказались включены в массовые классы без нужного уровня поддержки и условий, что ведет к ухудшению их академических успехов и психоэмоционального благополучия [2, с. 92].

Большой акцент родителями был сделан на необходимость институциональной интеграции медицины и образования. Специфические нарушения, ведущие к проблемам в обучении и социализации, часто носят медицинский характер. Очевидно, что для повышения эффективности инклюзивного обучения, для своевременного выявления и коррекции нарушений необходимо в повседневную образовательную деятельность подключить медицинское сопровождение и консультацию врачей.

Результаты фокус-группы подтвердили наличие существенных различий в уровне доступности образования между столицей и остальными населёнными пунктами, а также ярко выраженные проблемы в сельских территориях. Также была отмечена неравномерность распределения специализированных образовательных учреждений в столице и периферийных районах. Во многих населённых пунктах отсутствуют необходимые ресурсы для обучения детей с ограниченными возможностями, что заставляет родителей выбирать альтернативные формы обучения, включая домашнее обучение [1, с. 157].

Участниками фокус группы подтвердилось беспокойство родителей нехваткой опытных и мотивированных педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Отсутствие практических навыков, неспособность применять дифференцированные подходы



к обучению и недостаток эмпатии отрицательно сказываются на результатах образовательного процесса. Было также отмечено, что даже педагоги с опытом порой не хотят прилагать усилия для адаптации образовательного процесса к нуждам ребёнка.

Для существенного улучшения инклюзивной образовательной среды необходима реализация комплексного подхода. В качестве фундаментальных направлений стоит выделить целесообразность поддержки научно-исследовательской деятельности этой сферы и интеграцией медицинского сопровождения в повседневную образовательную деятельность для своевременного выявления и коррекции нарушений. При этом разработка образовательных и научно-исследовательских программ по изучению опыта и продвижению успешных практик инклюзивного образования позволит обеспечить лучшее понимание и распространение эффективных методов.

Инфраструктурное направление предполагает наряду с общим увеличением количества коррекционных классов и школ, равномерное распределение специализированных заведений по территории республики. Снижение нагрузки учителей связанной с переработкой и уменьшением объема отчетности благодаря созданию цифровых платформ для автоматизации рутинных задач позволит педагогам сосредоточиться на работе с детьми [3, с. 350].

Решение кадрового вопроса возможно в результате формирования системной подготовки и переподготовки педагогических кадров, акцентированной на обучении педагогов взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. Введение обязательной сертификационной подготовки для работы в инклюзивных классах. При этом обеспечение трудоустройства тьюторов в каждое образовательное заведение для снижения нагрузки на педагогов и облегчения процесса адаптации детей-инвалидов также будет существенно разгружать учителей и повышать инклюзивность образовательной среды.

Развитие инклюзивного образования в Республике Башкортостан должно сопровождаться решением вышеперечисленных проблем. Среди ключевых задач выделяются повышение квалификации педагогов, создание подходящей инфраструктуры и усиление медико-социальной поддержки. Дальнейшее продвижение инклюзивных практик станет возможным при условии глубокой перестройки системы образования, которая обеспечит качественные условия для обучения всех детей, независимо от их особенностей. Для формирования справедливой и комфортной образовательной среды для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями необходимы совместные действия со стороны государства, общественных институтов и гражданского общества.

### **Литература**

1. Гимаев И.З. Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья как объект научного исследования // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 2. С. 156–168.

2. Мигунова Ю.В. Нормативные правовые основы организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Республике Башкортостан // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. 2024. № 2 (18). С. 90–98.

3. Селиванова С.С. Тенденции адаптации системы общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Уфимский гуманитарный научный форум. 2024. № 1 (17). С. 349–362.

## **Современное состояние и перспективы развития дополнительного образования детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым**

**Завьялова Анастасия Александровна,**

*аспирант 2 года обучения, преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»  
stasja483@mail.ru*

Статья посвящена анализу актуальной ситуации в сфере дополнительного образования (ДО) детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на территории Республики Крым. На основе изучения данных Навигатора ДОД «До Крыма», деятельности инклюзивного центра «Преград нет», Спортивной школы тенниса на колясках (г. Симферополь), ведущих НКО выявлены ключевые достижения, системные ограничения и барьеры. Определены стратегические векторы развития, включая повышение доступности услуг, диверсификацию программ, совершенствование кадрового состава, укрепление материально-технической базы и интеграцию усилий государственных и негосударственных организаций. Обоснована необходимость комплексного подхода и адресной государственной поддержки для обеспечения равных возможностей и успешной социализации детей и молодежи с ОВЗ через систему дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, дети с ОВЗ, молодежь с ОВЗ, инклюзия, Республика Крым, доступность, адаптированные программы, некоммерческие организации, Навигатор ДО.

## **Current State and Prospects for the Development of Additional Education for Children and Young People with Disabilities in the Republic of Crimea**

**Zavyalova Anastasia Alexandrovna,**

*postgraduate student of the 2nd year of study, teacher of the Department of Special (defectology) Education, State Budgetary General Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"  
stasja483@mail.ru*

The article analyzes the current state of supplementary education for children and youth with disabilities in the Republic of Crimea. Based on data from the «Do Kryma» Navigator, the activities of the inclusive center «Pregrad Net», the Wheelchair Tennis Sports School (Simferopol), key achievements, systemic constraints, and barriers are identified. Strategic development vectors are outlined, including enhancing service accessibility, diversifying programs, improving staff qualifications, strengthening the material base, and integrating efforts of state and non-state actors. The necessity of a comprehensive approach and targeted state support to ensure equal opportunities and successful socialization of the target group through supplementary education is substantiated.

**Keywords:** *education, children with disabilities, youth with disabilities, inclusion, Republic of Crimea, accessibility, adapted programs, non-profit organizations, Navigator of SED.*

Система дополнительного образования (ДО) признается важнейшим инструментом личностного развития, социальной интеграции, профессионального самоопределения и формирования жизненных стратегий подрастающего поколения [1]. Республика Крым, являясь субъектом Российской Федерации, сталкивается с комплексом задач в процессе формирования эффективной и доступной системы ДО для указанной категории граждан. Целью настоящего исследования выступает анализ текущего состояния и определение перспективных направлений развития дополнительного образования детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым на основе актуальных эмпирических данных и практического опыта.

Согласно «Межведомственному комплексному плану мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Крым» в 2024 году запланировано было внедрение методического обеспечения по организации и развитию сети организаций дополнительного образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ [5]. На сегодняшний день, согласно данным сайта «Навигатор дополнительного образования» для детей с ОВЗ функционируют 17 программ дополнительного образования, из них: 9 в Симферополе, 2 в Красногвардейском районе, 2 в Керчи, 3 в Армянске и 1 программа представлена в Симферополе от ИП Гарькавая Е.С. Данные о системе дополнительного образования для детей и молодежи с ОВЗ в других районах на сайте не представлены [4].

На сегодняшний день, представлены программы творческого развития (музыкального, художественного, декоративно-прикладного), спортивного (футбол, волейбол, баскетбол, единоборства), интеллектуального (шахматы), речевого развития и раннего комплексного развития детей с ОВЗ. На базе Симферопольской школы зимних видов спорта Ильи Авербуха «Наследие» с 2023 года открыто 2 группы по адаптив-

ному хоккею (для детей с ментальными нарушениями и для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Существенную поддержку в развитии сети дополнительного образования для детей с инвалидностью, ОВЗ оказывают негосударственные некоммерческие организации, которые используя средства Фонда президентских грантов, реализуют широкий спектр программ для детей и молодежи с ОВЗ. Это такие организации как АНО Центр социальной адаптации, реабилитации и абилитации детей «СУПЕР ГЕРОИ» (плавание, прыжки на батутах, настольный теннис, футбол и др. для детей с расстройством аутистического спектра), проекты БФ «Живая вода» и АНО «Центр искусств и спорта «Арт Вижн» [2] такие как инклюзивный молодежный центр «Преград нет» [3] (хореография, вокал, актерское мастерство, игра на инструменте и др.), БФ «Крым» совместно с проектом «Теннис на колясках. Крым» с марта 2022 года открыл школу адаптивного тенниса «Будущее» для детей с ОВЗ.

Итак, на основе всего выше сказанного, можно отметить, что система дополнительного образования в Республике Крым начала стремительно развиваться. Программы, на сегодняшний день, представлены и государственные, и негосударственные (проекты Фонда президентских грантов) в различных направлениях. Однако, стоит отметить, что большая часть программ представлена в Симферополе. Этот факт ограничивает доступ к этим программам для детей с ОВЗ из других городов нашего полуострова.

Перспективными направлениями развития системы дополнительного образования для детей с ОВЗ видим в расширении доступности. А именно:

формирование сети Ресурсных Центров Инклюзивного дополнительного образования (на базе успешных организаций), внедрение мобильных форм работы (выездные бригады) для удаленных территорий, развитие качественных дистанционных программ дополнительного образования.

Так же важным направлением является поддержка некоммерческого сектора, которая выражается в создании механизмов устойчивого финансирования (субсидии, соцзаказ) для эффективных НКО, их включение в систему методической поддержки.

Следующим направлением является кадровое развитие. То есть системная подготовка /переподготовка педагогов дополнительного образования по инклюзии в вузах, создание условий для привлечения и закрепления узких специалистов, развитие института наставничества.

Важным является, на наш взгляд, оптимизация информационного поля и координации. Актуализация Навигатора дополнительного образования Крыма с детализированным отражением программ для детей с ОВЗ и включением сведений о программах НКО.

Таким образом, дополнительное образование детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым характеризуется как развивающаяся система. Нали-

чие эффективных практик («Преград нет», теннисная школа, НКО) свидетельствует о значительном потенциале. Однако диагностируются системные проблемы: кадровый дефицит, слабая материально-техническая база, информационная непрозрачность, неустойчивость финансирования программ НКО. Стратегические перспективы связаны с реализацией комплексной региональной политики, включающей: целевое финансирование; создание сети ресурсных центров; кадровую модернизацию; развитие инфраструктуры; внедрение мобильных и дистанционных форм; расширение спектра программ; совершенствование информационной поддержки; формирование механизмов устойчивой поддержки НКО, реализующих программы ДО для целевой группы. Системный и ресурсно обеспеченный подход является условием реализации права на образование и полноценное развитие каждого ребенка и молодого человека с ОВЗ в Республике Крым посредством дополнительного образования.

### **Литература**

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Гарькавая Е.С. Благотворительная организация «Живая Вода» (Крым) – лаборатория социальных и творческих инициатив // Волонтёр. – 2014. – № 4(12). – С. 57–65.
3. Инклюзивный центр «Преград нет» : [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/pregradnet\\_simferopol?ysclid=mbm34ppfp0683785605](https://vk.com/pregradnet_simferopol?ysclid=mbm34ppfp0683785605) / (дата обращения: 07.06.2025).
4. Навигатор дополнительного образования детей Республики Крым «До Крыма» : [Электронный ресурс]. URL: <https://p82.навигатор.дети/directivities?term=овз> (дата обращения: 07.06.2025).
5. Приложение к распоряжению Совета министров Республики Крым от «20» июля 2023 года № 1211-р «Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Крым»:–Симферополь, 2023. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://rk.gov.ru/documents/b7a021b0-5b85-4c9d-89eb-90196eb6f350>

## **Инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями**

**Куртева Оксана Викторовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета национальной культуры, Комратский государственный университет (Комрат, Молдова)*  
[hapa\\_curteva@mail.ru](mailto:hapa_curteva@mail.ru)

Подчеркивается важность создания условий для равного доступа к образованию для всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных и социальных

особенностей. Особое внимание уделяется преодолению барьеров в обучении, устранению дискриминации и разработке индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, особые образовательные потребности, обучающиеся, образовательная среда, инклюзивная педагогика, адаптированная среда.

## **Inclusive Education for Children with Special Educational Needs**

**Kurteva Oksana Viktorovna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of  
National Culture, Comrat State University (Comrat, Moldova)*

*xana\_kurteva@mail.ru*

The importance of creating conditions for equal access to education for all children, regardless of their physical, intellectual and social characteristics, is emphasized. Special attention is paid to overcoming barriers to learning, eliminating discrimination, and developing individual educational trajectories for students with special educational needs.

**Keywords:** *inclusive education, special educational needs, students, educational environment, inclusive pedagogy, adapted environment.*

Особые образовательные потребности (далее по тексту – ООП) – это аббревиатура, которая появилась и развивалась в последние 2–3 десятилетия, в частности, из желания заменить, если это возможно, образовательную аномалию или школьную дезадаптацию, которые больше не соответствовали новому видению права на образование.

В Республике Молдова впервые это понятие было использовано в Законе об образовании (2000 г.). Чтобы лучше понять концепцию «ООП», нужен, прежде всего, подход, который выделил бы обучение, а не особенности, отличающие детей в общем процессе формирования и развития индивидуальности [1]. «У каждого ребенка есть уникальные особенности, интересы, способности и потребности в обучении и, следовательно, для того, чтобы право на образование имело смысл, необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей» [5].

В современной системе образования в Республике Молдова, как и по всему миру, все более острой становится проблема увеличения детей с отклонениями в развитии с различной степенью проявления и, соответственно, организация образовательной среды для детей с ООП. С принятием «Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011–2020 годы» инклюзивное образование стало государ-

ственным приоритетом. В нем предусматривается включение всех детей в общеобразовательную систему независимо от их культурной, социальной, этнической, расовой, религиозной и экономической принадлежности, или от их умений и интеллектуальных или физических способностей, не нарушая его права воспитываться и расти в семье [4].

Для введения инклюзивного образования требуется решить не только вопросы исходных ресурсов, например, в виде обеспечения доступа, и вопросы, имеющие отношение к процессам, например, подготовки преподавателей, но также необходимо пересмотреть основные ценности и взгляды на всех уровнях системы.

Инклюзивное образование предусматривает использование педагогического подхода, принципиально отличающегося от подхода, учитывающего отклонения от нормы или различия. Другими словами, в рамках этого подхода делается упор на:

- раскрытие потенциала каждого учащегося по получению знаний, а не на системе когнитивных навыков;
- реформирование программы обучения и междисциплинарной педагогики, а не на необходимости акцентировать внимание на недостатках учащегося;
- умении обеспечить активное участие учащихся в учебном процессе, а не на наличии специальных знаний по предмету как на ключевое свидетельство профессионализма учителей;
- составлении общей учебной программы для всех на основе дифференцированного и/или индивидуального обучения, а не на разработке альтернативной программы обучения для слабоуспевающих учащихся;
- учителей, которые практикуют инклюзию, а не изоляцию учащихся [2].

Инклюзивная школа – это единое образовательное пространство, которое учитывает разнообразие потребностей детей и создает условия для их полноценного включения в общественную жизнь [3]. Инклюзивные школы, функционирующие ранее в экспериментальном формате, должны строить свою работу на следующих принципах и подходах:

1. *Признание способности всех детей к обучению.* Школа должна исходить из убеждения, что каждый ребенок может учиться, несмотря на возможные трудности в развитии, особенности здоровья, национальность, пол или социальный статус семьи. Важно создавать условия для раскрытия их индивидуального потенциала.

2. *Принятие для обучения всех детей.* Инклюзивные школы обязаны принимать детей независимо от их особенностей, при этом учитывается способность ребенка осваивать образовательную программу. Это включает как детей с особыми образовательными потребностями, так и одаренных детей, которые также требуют индивидуализированных подходов из-за специфики их развития и потребностей.

3. *Создание гуманистической образовательной среды.* Школа должна активно развивать благоприятную и поддерживающую атмосферу, способствующую личностному развитию каждого ученика. Это подразумевает разработку методик и систем обучения, которые позволят всем учащимся участвовать в образовательном процессе на равных условиях.

4. *Использование инновационного научного и кадрового потенциала.* Реализация инклюзивного обучения требует высококвалифицированных педагогов и инновационных подходов, направленных на адаптацию учебного процесса под индивидуальные возможности каждого ребенка.

5. *Соответствие региональным и школьным особенностям.* Направления инклюзивного обучения должны учитывать специфику региона, образовательной стратегии школы и особенности обучающихся.

6. *Принцип доступности.* Доступность образовательной среды является основным условием работы инклюзивной школы. Это включает в себя создание условий для учащихся, педагогов и родителей, направленных на полноценное включение детей в учебный процесс.

7. *Индивидуализация образовательного процесса.* Для успешного освоения общеобразовательной программы учащимися с ООП необходимы особые условия: адаптация форм и сроков выполнения заданий, выбор оптимальных способов представления результатов, оценка достижений с учетом особенностей учащихся. При этом все изменения должны сохранять качество обучения и реализовываться в рамках индивидуального образовательного плана.

8. *Интеграция обучающихся.* Интеграционные классы, где дети с отклонениями в развитии учатся вместе с нормально развивающимися сверстниками, считаются приоритетной формой обучения. Для зачисления в такие классы необходимо заключение психолого-педагогической комиссии и согласие родителей.

9. *Разработка учебных программ и планов.* Образование в инклюзивных школах строится на индивидуальных учебных планах, которые разрабатываются педагогами в сотрудничестве с членами консилиума на основе рекомендаций специалистов и результатов углубленного обследования ребенка.

10. *Гуманистический подход к воспитанию.* Социогуманная атмосфера школы обеспечивает благоприятное психологическое состояние всех участников образовательного процесса, формирует культуру взаимодействия и социализацию детей.

11. *Роль педагогов и их подготовка.* Успех инклюзивного образования зависит от профессионализма педагогов, их готовности работать с разнообразными группами учеников. Необходима специальная подготовка учителей, включающая знания о психофизиологических особенностях детей и методы взаимодействия с ними.



12. *Применение инновационных технологий.* Интерактивные методы обучения, кейс-методы, технологии «портфолио» и адаптированные учебные материалы помогают эффективно организовать образовательный процесс и учитывать особенности каждого ребенка [6].

Эффективное использование этих методов предполагает их интеграцию с традиционными методами, применяемыми для обучения детей без особенностей. Такая система подходов обеспечивает поддержку детей с ООП, создавая условия для их полноценного включения в образовательный процесс.

### **Литература**

1. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. М.: Гном и Д, 2001. 448 с.

2. Ефтоди А. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / А. Ефтоди, А. Балан. Кишинев, 2016. 128 с.

3. Морозов А.В. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 48–54.

4. Плэтикэ А.А. Школьная инклюзия детей с ограниченными образовательными потребностями в Республике Молдова / А.А. Плэтикэ, О.В. Куртева // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 1. С. 113–118.

5. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // [Электронный ресурс] URL: [https://vku.edu.kz/wp-content/uploads/2024/10/Salamanskaya\\_deklaraziya.pdf](https://vku.edu.kz/wp-content/uploads/2024/10/Salamanskaya_deklaraziya.pdf)

6. Plătică A. Problema integrării copiilor hipoacuzici în rândurile semenilor sănătoși / A. Plătică // Univers pedagogic. 2007. № 2. Pp. 64–68.

## **О межведомственном взаимодействии при реализации Межведомственного комплексного плана**

**Куулар Салбакай Опееновна,**

*Заместитель директора, педагог-психолог ГБУ «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения “Сайзырал”» (Кызыл, Республика Тыва)  
s.kuul@mail.ru*

В статье рассмотрены проблемы межведомственного взаимодействия при реализации регионального межведомственного комплексного плана по внедрению инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Тыва.

**Ключевые слова:** межведомственный взаимодействие, комплексный план, органы исполнительной власти, региональный план, инклюзивное образование.

## On Interdepartmental Cooperation in the Implementation of the Inclusive Comprehensive Plan

**Kuular Salbakai Opeenovna,**

*Deputy Director, educational psychologist, State Budgetary Institution "Republican Center for Psychological, Medical and Social Support "Sayzyral"" (Kyzyl, Republic of Tyva)  
s.kuul@mail.ru.ru*

The article examines the problems of interdepartmental cooperation in the implementation of the regional interdepartmental comprehensive plan for the introduction of inclusive general and additional education, children's recreation, the creation of special conditions for students with disabilities, with limited health capabilities for the long term (until 2030) in the Republic of Tyva.

**Keywords:** *interdepartmental interaction, comprehensive plan, executive authorities, regional plan, inclusive education.*

На начало 2024–2025 учебного года количество детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательных организациях Республики Тыва составил – 5872 человек, из них в дошкольных образовательных организациях – 580 детей, в том числе 130 детей с инвалидностью, в общеобразовательных организациях 5292 обучающихся, в том числе 1529 детей с инвалидностью. К концу учебного года их количество возросло на 10,9% (721) чел. (76 дошкольников и 645 школьников) [1]. Наибольшее количество из них (68,5%) обучаются в инклюзивной форме. Увеличение количества обучающихся с ОВЗ, требует особого внимания, консолидации ресурсов и качественной работы на межведомственном уровне, направленные на обеспечение специальных условий обучения и их социальную интеграцию.

Так в 2025 году актуализирован «Межведомственный комплекс план мероприятий («дорожная карта») по внедрению инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Тыва», утвержденный распоряжением Правительства Республики Тыва от 17 января 2025 г. №16-р (далее – МКП) [2]. Ранее он был утвержден ведомственным приказом, по согласованию с исполнителями, в этой связи к концу текущего года ожидается исполнение МПК на качественно новом уровне.

Анализ исполнения МКП за последние три года (2022–2024 гг.) показывает, что имеются значительные трудности в реализации мероприятий на межведомственном уровне, связанные со следующими проблемами:

– *недостаточной координацией и механизмов взаимодействия между органами исполнительной власти, институтами, организациями и муниципальными управлениями образования.* Механизм сбора и передача сводных данных остаётся в ручном режиме, у ответственного ведом-

ства отсутствует функция контроля и надзора при не предоставлении сведений на запрос исполнителями, также муниципальные образовательные организации напрямую подчинены только муниципальным органам управления образованием. Администрация и руководители муниципальных организаций недостаточно осведомлены о сути инклюзии, в связи с частой сменой руководства и специалистов.

Слабое межведомственное взаимодействие при проведении информационно-просветительных мероприятий по развитию инклюзии, в том числе требующих вовлечения родителей и общественности. У каждого ведомства свои мероприятия в основном с участием детей-инвалидов, а дети с ОВЗ выпадают из поля зрения, их охватом занимаются только школы и ПМСС-центры.

– *недостаточным финансированием на реализацию мероприятий МКП* (не внедрена методика расчета реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, недостаточное финансирование на приобретение специальных учебников (для обучающихся с нарушением зрения и с интеллектуальной недостаточностью), не предусмотрены финансовые средства на курсы повышения квалификации педагогов и специалистов, на оснащение специальным оборудованием, которые нуждаются в обновлении, на создание структурных подразделений служб ранней помощи, ресурсных центров по развитию инклюзивного образования (специалисты работают в рамках основной должности, без доплат за нагрузку, так как в положении об оплате труда работников государственных образовательных организаций подобные доплаты и стимулирования отсутствуют);

– *обменом информации* между исполнителями – ведомствами, различными организациями, институтами, службами, для координации действий и отслеживания эффективности реализации МПК. Нет региональной информационной системы, позволяющей зафиксировать точные количественные и качественные данные за отчетный период. Сведения бывают актуальны на запрашиваемую дату. Во исполнение рекомендаций федерального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования к составлению отчета МПК требуется количественные показатели, которые влияют на качество исполнения мероприятий «Качественная подача аналитического материала – количественные показатели» [4, с. 11].

– *разработкой совместных проектов, планов*, направленных на решение конкретных задач в области инклюзивного образования, социальной адаптации, реабилитации и профориентации обучающихся с ОВЗ;

– *недостаток специалистов и их подготовка*. Ежегодно кадровый дефицит в специалистах сопровождения составляет от 8 до 25 единиц при наличии вакансий. По нормативам (приказы Минпросвещения России от 31.07.2020 г. № 373; от 22.03.2021 г. № 115) в дошкольных образовательных организациях потребность в специалистах составляет 48 шт.ед., в школах – 984,2 шт.ед.

Таким образом, успешная реализация МПК требует тесного сотрудничества между исполнителями, различными ведомствами, институтами, организациями, налаживания эффективной системы информационного обмена, механизмов взаимодействия, а также кроме финансовых и материальных ресурсов осознанного и ответственного отношения руководителя разного уровня в исполнении стратегического документа.

### **Литература**

1. Информационная справка «Об организации обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов на 2024–2025 учебный года, на апрель 2025 г.» – Министерство образования Республики Тыва: [документ внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. – Кызыл, 2025. – 1 с.

2. Межведомственный комплексный плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучения обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации от 2 марта 2023 г. № 2300п-П8 [сайт] <https://www.inclusive-edu.ru/mezhvedomstvennyj-kompleksnyj-plan/> (дата обращения 20.06.2025г.).

3. Отчет Республики Тыва «О реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в 2024 году» – Министерство образования Республики Тыва: [документ внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. – Кызыл, 2025. – 15 с.

4. Итоговые результаты реализации Межведомственного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ на долгосрочный период до 2030 года – Федеральный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования МНГППУ [сайт] [https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/09/prezentatsiya-Bystrova-\\_2\\_\\_1\\_.pdf](https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/09/prezentatsiya-Bystrova-_2__1_.pdf) (дата обращения 20.06.2025г.).

## **Инклюзивное образование в Республике Башкортостан: шаги к равенству и доступности**

**Латыпова Миляуша Халитовна,**

*начальник отдела специального образования Министерства просвещения  
Республики Башкортостан  
[latypova.m@bashkortostan.ru](mailto:latypova.m@bashkortostan.ru)*

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в Республике Башкортостан. Анализируются нормативно-правовые аспекты, определяющие права детей с ОВЗ, с инвалидностью на образование и поддержку.

Представлены региональные модели инклюзивного образования, направленные на создание равных возможностей для всех обучающихся.

**Ключевые слова:** *ОВЗ, дети-инвалиды, инклюзивное образование, Региональный ресурсный центр, региональная опорная школа.*

## **Inclusive Education in the Republic of Bashkortostan: Steps towards Equality and Accessibility**

**Latypova Milyausha Khalitovna,**

*Head of the Special Education Department of the Ministry of Education of the Republic of Bashkortostan*

*latypova.m@bashkortostan.ru*

This article discusses issues related to the education and upbringing of children with disabilities in the Republic of Bashkortostan. The article analyzes the regulatory and legal aspects that determine the rights of children with disabilities to education and support. Regional models of inclusive education aimed at creating equal opportunities for all students are presented.

**Keywords:** *HIA, children with disabilities, inclusive education, Regional resource center, regional support school.*

Система образования Республики Башкортостан активно работает над созданием единого образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью (далее – ОВЗ). Важным аспектом этой работы является принцип преемственности, который обеспечивает равный доступ к качественному образованию для всех детей, независимо от их состояния здоровья.

В последние годы республика уделяет особое внимание поддержке людей с ОВЗ, разрабатывая маршруты их социокультурной и образовательной реабилитации. Глава республики Р.Ф. Хабиров объявил 2024 год Годом заботы о людях с ограниченными возможностями здоровья, в рамках которого были реализованы различные инициативы, направленные на поддержку этой категории граждан.

Политика в сфере образования детей с ОВЗ и инвалидностью в республике основывается на двух ключевых направлениях: развитие системы инклюзивного образования и поддержка существующей сети коррекционных образовательных организаций. Республика Башкортостан выделяется среди других регионов России тем, что здесь сохраняется и расширяется сеть коррекционных общеобразовательных учреждений.

Одним из значимых событий стало открытие 7 октября 2024 года Образовательного центра «Йондоз», который функционирует в структуре детского реабилитационного комплекса «Салют». Этот центр, подведомственный Министерству просвещения Республики Башкортостан,

стал важным шагом к созданию «бесшовной» системы поддержки семей с детьми с особыми потребностями.

Детский реабилитационный комплекс «Салют» включает в себя республиканский реабилитационный центр, реабилитационное отделение ГБУЗ РДКБ и образовательный центр «Йондоз».

Создание комфортных условий для воспитания и обучения детей с ОВЗ и инвалидностью является приоритетом социальной политики республики. Образование таких детей осуществляется в различных формах: в дошкольных учреждениях, коррекционных школах, общеобразовательных организациях и на дому. По статистике, в 2024 году в дошкольные образовательные учреждения республики посещали 16 078 детей с ОВЗ, а в 2025 году – уже 17 525.

В учебном году 2024–2025 в общеобразовательных учреждениях республики обучались 34 964 ребенка с ОВЗ. Из них 29 114 детей обучались в 1 240 муниципальных общеобразовательных организациях, а 5 850 – в 38 государственных коррекционных школах.

Для реализации государственной политики по обеспечению прав детей с ОВЗ на получение качественного образования в 2020 году была утверждена Концепция развития инклюзивного образования в Республике Башкортостан до 2025 года. основополагающим документом, определяющим приоритетные направления развития образования для данной категории обучающихся, стал Межведомственный комплексный план мероприятий до 2030 года, утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Татьяной Голиковой.

Реализация данной инициативы осуществляется Министерством просвещения Республики Башкортостан в сотрудничестве с различными органами исполнительной власти, местными самоуправлениями, региональными ресурсными центрами и коррекционными школами. В республике была создана модель региональной ресурсной сети, которая предполагает взаимодействие коррекционных и инклюзивных школ.

#### 1. Создание региональной ресурсной сети

С 2020 года было открыто 17 Региональных ресурсных центров (далее – РРЦ) на базе коррекционных школ. РРЦ предоставляют методическую помощь и консультации педагогам и специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, родителям (законным представителям) детей с ОВЗ. Эти центры играют важную роль в организации образовательного процесса, обеспечивая условия для социализации и реабилитации детей.

#### 2. Роль ресурсных опорных школ

Для формирования ресурсной сети инклюзивного образования в 2024 году были определены в каждом муниципальном районе, городском округе республики ресурсные (опорные) школы (далее – РОШ).

РОШ – это школа, которая координирует обучение детей с ОВЗ, с инвалидностью на территории муниципального образования, оказывая методическую, консультативную помощь педагогам, родителям (законным представителям) детей.

На сегодняшний день таких школ в республике 70, как и количество муниципалитетов.

Таким образом, РРЦ выступают кураторами для РОШ, а РОШ – координаторами для других образовательных учреждений, где обучаются дети с ОВЗ. Эта модель позволяет обеспечить качественное образование и непрерывное сопровождение детей и их семей.

3. Новый межведомственный проект «Мобильная помощь детям с ОВЗ»

С целью комплексной помощи детям с ОВЗ и их семьям в 2025 году был запущен новый межведомственный проект «Мобильная помощь детям с ОВЗ». Этот проект направлен на поддержку семей, которые не имеют доступа к услугам абилитации и реабилитации из-за удаленности от специализированных центров.

Проект включает в себя команду специалистов из РРЦ, государственных коррекционных организаций, специалистов с психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также представителей Министерства здравоохранения и Министерства семьи, труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан. В рамках проекта проводятся выездные мероприятия, включающие консультирование родителей, обследование детей и обучающие семинары для педагогов.

4. Информационный портал «Навигатор инклюзивного образования»

Для эффективного взаимодействия всех участников процесса в республике функционирует информационный портал «Навигатор инклюзивного образования Республики Башкортостан». Портал служит платформой для обмена информацией и ресурсами, что способствует формированию единой политики в отношении детей с ОВЗ и инвалидностью.

Создание ресурсной сети, запуск новых проектов и использование современных технологий взаимодействия позволяют значительно улучшить качество образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью.

Наша задача заключается в том, чтобы оказывать поддержку детям с ограниченными возможностями, помогая им развивать свои таланты и способности. Мы стремимся содействовать их социальной интеграции и активному вовлечению в общественную жизнь.

## **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 273-ФЗ // [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

2. Постановление Правительства Республики Башкортостан от 17.06.2020 года № 357 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования в Республике Башкортостан на 2020–2025 годы»

3. Распоряжение Правительства Республики Башкортостан от 05.04.2022 года № 276-р «Концепция комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Республике Башкортостан».

4. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года), утвержденный Правительством Российской Федерации 22.12.2021 года № 14068П-П8.

5. Гимаев И.З. Организация образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в оценках родителей и законных представителей. Результаты социологического исследования // Society and Security Insights. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 68.

6. Профессиональное обучение лиц с нарушением интеллекта. – URL: <https://smarteka.com/practices/professionalnoe-obucenie-lic-s-naruseniem-intellekta> (дата обращения: 17.06.2025).

7. Ресурсные (опорные) школы Республики Башкортостан. – URL: <https://education.bashkortostan.ru/activity/46924/> (дата обращения: 03.06.2025).

## **Об актуальных запросах участников образовательных отношений в Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования (из опыта работы Республики Тыва)**

**Седии Римма Шомбулдейевна,**

*учитель-дефектолог ГБУ «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения “Сайзырал”» (Кызыл, Республика Тыва)  
[rcdk@mail.ru](mailto:rcdk@mail.ru)*

**Куулар Салбакай Опеевна,**

*Заместитель директора, педагог-психолог ГБУ «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения “Сайзырал”» (Кызыл, Республика Тыва)  
[s.kuul@mail.ru](mailto:s.kuul@mail.ru)*

В статье рассмотрены актуальные темы запросов педагогов и родителей (законных представителей) на получение консультационной и методической помощи в ресурсном центре по вопросам инклюзивного образования, создания специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью Республике Тыва.

**Ключевые слова:** ресурсный центр, инклюзивное образование, запрос, образовательные организации, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения.



## **On Current Requests of Participants in Educational Relations to the Resource Center for the Development of Inclusive Education (from the Experience of the Republic of Tyva)**

**Sedi Rimma Shombuldeevna,**

*teacher-defectologist, State Budgetary Institution "Republican Center for Psychological, Medical and Social Support "Sayzyral"" (Kyzyl, Republic of Tyva)  
rcdk@mail.ru*

**Kuular Salbakai Opeenovna,**

*Deputy Director, educational psychologist, State Budgetary Institution "Republican Center for Psychological, Medical and Social Support "Sayzyral"" (Kyzyl, Republic of Tyva)  
s.kuul@mail.ru*

The article examines current topics of requests from teachers and parents (legal representatives) for consultation and methodological assistance in the resource center on issues of inclusive education, creation of special educational conditions for students with disabilities in the Republic of Tyva.

**Keywords:** resource center, inclusive education, request, educational organizations, students with disabilities, special learning conditions.

По данным федерального статистического наблюдения № ОО-1 численность детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей-инвалидов в общеобразовательных организациях Республики Тыва составил 5292 чел., из них 1529 детей с инвалидностью. В инклюзивной форме обучаются 3627 детей, что составляют 68,5%. [1, с 2.].

Во исполнение пункта 1 раздела 1 Протокола заочного заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере № 2 от 12 мая 2023, в рамках реализации пункта 1 раздела V Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) № 2300п-П8 от 2 марта 2023 г. при республиканском центре психолого-медико-социального сопровождения «Сайзырал» с марта 2024 года начал функционировать региональный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования и оказания методической поддержки общеобразовательным школам [2, с. 8].

Консультационно-методическую помощь педагогам и родителям оказывают квалифицированные специалисты. За 2024 год за помощью обратились 50 человек, из них 28% (14) родителей, 68% (34) педагогических работников, 2% (1) специалист социальной службы (социальный педагог детского отделения психоневрологического интерната) и 2% (1) медра-

ботник (клинический психолог). Из числа педагогических работников, это: заместители директоров по учебно-воспитательной работе 3 человека, классные руководители 5 человек, учителя начальных классов 7 человек, учителя индивидуальной формы обучения на дому 4 человека, воспитатели школ-интернатов 6 человек, учителя-логопеды 4 человека, педагоги-психологи общеобразовательных организаций 5 человек.

За консультацией в ресурсный центр в основном обращаются родители, чьи дети обучаются в инклюзивной форме. Роль родителей в выборе формы обучения (инклюзивной или раздельной) в нашей стране закреплена в 44 статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ, 29.12.2012) [Об образовании в]. Для этого требуется их осведомленность о формах обучения и понимание нужд ребенка и возможностей обеих форм обучения, что уже само по себе предполагает необходимость вовлечения родителей во взаимодействие с образовательными организациями и системой образования [3, с. 1].

Запросы за консультационно-методической помощью педагогов и родителей можно разделить по следующим группам, на тех, кто нуждается в разъяснении по вопросам:

- нормативно-правового документа, в части касающейся инклюзивного образования, обучения детей с ОВЗ – 20% (10) чел., из них родители – 6% (3), педагоги – 12% (6), специалисты – 2% (1);

- организации инклюзивного образования в регионе – 24% (12), из них родители – 8% (4), педагоги – 10% (5), специалисты – 4% (2), медработник – 2% (1);

- методической помощи педагогам и специалистам (по составлению АООП, ИПР, ИОМ, выбору методов и приемов обучения и воспитания, использованию современных образовательных технологий, направленных на поддержку обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью) – 18% (9), из них, педагоги – 12% (6), специалисты – 4% (2), социальный работник – 2% (1);

- по вопросу, связанной с социализацией и адаптацией обучающихся с ОВЗ (развитие коммуникативных навыков, формирования жизненных компетенций, профориентация) – 12% (6), из них родители – 4% (2), педагоги (надомного обучения, воспитатели школы-интерната) – 6% (3), специалисты – 2% (1);

- о создании безбарьерной образовательной среды в образовательных организациях – 6% (3) родителя;

- взаимодействия с родителями – 6% (3) воспитателей школы-интерната и педагог-психолог;

- повышения квалификации специалистов – 2% (1) учитель-логопед;

- психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (консультации, диагностика, коррекция), в том числе помощь в подборе и адаптации технических

средств обучения – 12% (6) чел., из них из них родители – 4% (2), педагоги и специалисты – 8%(4);

Также потребность в информировании об актуальных мероприятиях и проектах, направленных на поддержку инклюзивного образования, участие в проектах и программах высказали 16% (8) чел, в том числе 5 родителей.

Формулировки запросов, поступивших вопросов об инклюзивном образовании: обучение ребенка с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «задержка психического развития» в общеобразовательном классе; смена программы обучения с общеобразовательной на адаптированную; учащиеся с заключением ПМПК «тяжелые множественные нарушения развития, обучение на дому по АООП для детей с ТМНР, вариант 9.2» могут ли посещать в инклюзивном порядке общешкольные мероприятия, такие как «Новогодняя ёлка»; влияет ли прохождение ГИА в форме ГВЭ на обучение в автошколе и получение водительских прав и прохождение воинской службы в Армии; по какой программе обучать ребенка с инвалидностью по онкологическому заболеванию в 10–11 классах в условиях общеобразовательной организации; можно ли обучать инклюзивно ребенка с диагнозом «врожденная аномалия прямой кишки, свищ, парапроктит», полагается ли ему ассистент в школе; можно ли обучать инклюзивно детей с инвалидностью в открытой (вечерней) общеобразовательной школе; содержание АООП для детей с разными заключениями из ПМПК.

Было отмечено, что консультируемые из сельской местности в качестве основной причины проблемы внедрения инклюзивного образования в республике указывают на недостаток квалифицированных специалистов Службы сопровождения детей с ОВЗ и с инвалидностью: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, также психологов в области коррекционной педагогики, медицинских работников.

В 10% случаях консультирования отмечены проблемы некоторых учащихся, связанные со снижением самооценки, академической успеваемости в инклюзивной среде. Родители рассказывали о том, что дети жаловались на ощущение неприятия из-за их особых потребностей или индивидуальных различий.

В ходе консультирования выявлено, что для педагогических работников трудности заключаются в необходимости адаптации учебных программ и методик обучения для удовлетворения особых потребностей всех учащихся. Это требует значительных усилий и ресурсов со стороны педагогов и образовательных учреждений. Также, трудности вызывает «неясная система оценок». Педагоги отмечают, что традиционные методы оценки недостаточно эффективны для учащихся с ОВЗ, что затрудняет оценку их академического прогресса.

В 6% случаях консультирования педагоги отметили как проблему – завышенные ожидания родителей. Давление, которое родители оказывают на образовательную систему, усложняет процесс адаптации и создаёт дополнительные трудности для учащихся и педагогов.

Таким образом, стоит отметить, что функционирование регионального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования очень важна. Получение участниками образовательных отношений своевременной квалифицированной помощи, в том, числе способствует снижению напряжения в родительском сообществе по вопросам инклюзии. Вместе с тем, небольшой опыт работы ресурсного центра показал: недостаточную информационно-просветительскую работу среди родителей, недостаточные знания педагогов и специалистов в области инклюзивного образования, формальную готовность образовательных организаций к инклюзивному образованию.

### **Литература**

1. Информационная справка «О системе специального образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в Республике Тыва в 2024–2025 учебном году» – Министерство образования Республики Тыва: [документ внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. – Кызыл, 2025. – 1 с.

2. Межведомственный комплексный плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучения обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации от 2 марта 2023 г. № 2300п-П8 [сайт] <https://www.inclusive-edu.ru/mezhvedomstvennyj-kompleksnyj-plan/> (дата обращения 20.06.2025г.).

3. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – [https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2023\\_n3/Alekhina\\_Shemanov](https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2023_n3/Alekhina_Shemanov) [Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании // Клиническая и специальная психология – 2023. Том 12. № 3]

## **Технологии преемственности дошкольного и школьного инклюзивного образования**

**Шевелева Дария Евгеньевна**

*Научный сотрудник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования (Москва, Россия)  
dsheveleva@yandex.ru*

Статья посвящена переходу детей с ОВЗ из интегрированного детского сада в массовую школу инклюзивной модели. Показано, что этот период сопряжен с большими физическими и психоэмоциональными нагрузками у детей. Представлены педагогические механизмы для безболезненного перехода от дошколь-

ного к школьному образованию. Описаны прикладные методы для подготовки дошкольников с ОВЗ к школьному обучению.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, преемственность дошкольного и школьного образования, индивидуальная учебная траектория, индивидуальный подход и сопровождение.

## **Technologies of a Continuity of a Preschool and a School Inclusive Education**

**Dariia E. Sheveleva,**

*Researcher at the St. Petersburg Scientific Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education (St. Petersburg, Russia)*

The article under consideration is dedicated to the subject of the transition of disabled children from an integrated kindergarten to a mainstream school that operates in accordance with an inclusive model. It is asserted that the present moment is characterised by elevated levels of physical and psycho-emotional stress for children. This paper sets out a number of pedagogical approaches designed to facilitate a seamless transition from preschool to school education. The following paper sets out to describe the applied approaches of preparation preschool disabled children for school training.

**Keywords:** *an inclusive education, children with disabilities, a continuity of a preschool and a school education, an individual a training way, an individual approach and support.*

В странах, реализующих интеграцию детей с ОВЗ в сообщество здоровых сверстников, инклюзивное образование рассматривается в отношении каждого ребенка как долговременная стратегия, которой последовательно охватываются периоды детства, подростковый возраст и юношество. В задачи системы образования и служб сопровождения входит обеспечение условий для последовательной социализации на каждой возрастной ступени и для расширения у детей границ их активности и самостоятельности. Основопологающим принципом инклюзивного образования выступают создание в учреждениях системы общего образования адаптированной учебно-воспитательной и развивающей среды, соответствующей психофизическим особенностям и образовательным потребностям у детей с различными патологиями. При наличии такой среды достигаются две значимые цели: дети с ОВЗ интегрированы в среду здоровых детей и обеспечиваются обучением и воспитанием в соответствии со своими особыми образовательными потребностями.

При долговременной для каждого ребенка стратегии инклюзивного образования имеется самостоятельный вопрос о преемственности между этапами образования и об уменьшении рисков и негативных эффектов при переходе детей с одного этапа (ступени) на другой. В частности, важно обеспечить безболезненный переход от дошкольного (интегри-

рованный детский сад) к школьному (обучение в массовой школе) образованию.

Переход от дошкольной к школьной ступени даже для здоровых детей сопровождается периодом адаптации к новым условиям, к новой системе отношений «ученик – учитель», к правилам школы и к системе требований во время занятий. Аналогичный переход «детский сад – школа» для детей с ОВЗ может быть связан с большими трудностями и требовать больше физических и психических ресурсов для адаптации к новым условиям и для вхождения в новый тип образовательного пространства. (Такой переход может совершаться с условием: общеобразовательная школа, как и детский сад общего типа, имеют адаптированную образовательную среду для специального обучения соответственно учебным особенностям детей с ОВЗ). И в связи с вопросами о переходе от инклюзивного дошкольного к школьному образованию актуальны теоретическая и прикладная задачи об уменьшении для детей с ОВЗ негативных факторов, связанных с изменением социальной и образовательной ситуации, и о сокращении «зоны риска» по школьной дезадаптации и проблемам при включении в учебный процесс. Следовательно, должна функционировать система организационно-педагогических мер для обеспечения безболезненного перехода от дошкольного к школьному образованию.

Вопрос о преемственности дошкольного и школьного образования отражен в Концепции непрерывного образования; эта Концепция играет стратегическую роль всего процесса образования. Главной чертой в преемственности дошкольного и школьного образования в Концепции называется сохранение единой линии развития детей и придание обучению (на разных его этапах) целостного и последовательного характера [4].

Обучение и воспитание на всех этапах образования, которое строится по инклюзивной модели, базируются на индивидуальном подходе. Индивидуальный подход распространяется на все этапы при построении образовательного процесса (целеполагание, учебная программа, отдельные задачи, планирование работы на уроке, текущий и итоговый контроль) и обеспечивает для каждого ребенка с ОВЗ персональную учебную траекторию. Следовательно, при индивидуальном подходе в дошкольных учреждениях в массовой школе должна сохраняться преемственность относительно методов обучения.

Преемственность между дошкольным и школьным образованием, тем не менее, не означает неизменность педагогической работы и постоянное обращение к принятым на дошкольном этапе формам и методам дидактики. С одной стороны, сохранение дидактической базы в виде наиболее эффективных педагогических методов для конкретного ребенка профилирует у него значительный стресс в связи с новыми условиями, предупреждает первоначальную неуспешность в обучении и риски чрезмерной психоэмоциональной нагрузки. Одновременно мониторинг ког-

нитивного развития детей и появление у них новых, более сложных форм интеллектуальной деятельности требуют гибкости обучения и обновления дидактической базы, которая, тем не менее, остается в соответствии с учебными возможностями детей [5].

В основе перехода от дошкольной к школьной ступени при гибкости обучения находятся индивидуальный подход и продолжение для детей с ОВЗ их индивидуального образовательного маршрута. Логическое продолжение индивидуального образовательного маршрута, аналогично преемственности в методах, в значительной мере нивелируют стресс у детей с ОВЗ, который связан с новой учебной ситуацией и необходимостью принять на себя социальную роль ученика со всеми ее правилами.

Помощь детям с ОВЗ при их переходе из детского сада к обучению в школе оказывает тьютор, участвующий в сопровождении при инклюзивном образовании. К деятельности тьютора при инклюзивном образовании относятся:

- диагностика состояния детей и определение условий обучения, в которых нуждаются дети;
- диагностика влияния отклонений в развитии на процесс и результат обучения;
- мотивация и вовлечение обучающихся в образовательную деятельность, стимулирование познавательной активности;
- направления деятельности и познавательных процессов у детей;
- коррекция учебной деятельности и лежащих в ее основе ВПФ;
- контроль за результатами деятельности [5].

Важной организационной структурой при переходе детей с ОВЗ от дошкольного к школьному образованию и для предупреждения школьных рисков является ПМПК. На базе ПМПК определяются уровень психофизического развития детей, состояние их когнитивной сферы и способности, позволяющие усваивать учебную программу, особые образовательные потребности и возможность обучаться в массовой школе.

Кроме сведений о развитии детей и их образовательных нуждах, для успешной интеграции в массовую школу в заключении ПМПК указываются педагогические условия для реальной инклюзии. (Реальная инклюзия не сводится к физическому присутствию детей с ОВЗ в массовой школе без индивидуального подхода и без сопровождения). С целью проводить реальную инклюзию прописываются: форма включения (полное или частичное), содержательный аспект учебной программы (общеобразовательная или адаптированная, коррекционная), необходимость для ребенка дополнительной помощи и дополнительных коррекционно-развивающих занятий (индивидуальных или в малых группах) [4].

В процессе школьного обучения, отслеживается динамика и уточняются рекомендации по особым образовательным условиям для учеников с ОВЗ. Работа ведется по направлениям:

- Своевременное выявление учеников, нуждающихся в профилактической и коррекционной помощи;
- Определение и реализация индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учётом структуры и степени тяжести нарушения, а также на базе индивидуально-личностных особенностей.
- Систематическое проведение необходимой профилактической и коррекционной работы с детьми.
- Проведение индивидуальных мониторинговых исследований с целью определения результатов коррекционной работы с каждым ребёнком.

При переходе детей с ОВЗ с одной образовательной ступени на другую чрезвычайно важно взаимодействие специалистов дошкольного и школьного учреждений с целью сохранения и продолжения индивидуального образовательного маршрута. Данные о психофизическом состоянии ребенка, динамике и особенностях ребенка, имеющиеся в дошкольном учреждении, выступают основой для продолжения обучения в школе и для индивидуализации обучения [2].

Выражение преемственности дошкольного и школьного образования содержится в ФГОС в виде единых содержательных требований относительно целей образования. Цели образования внутри инклюзии для детей с ОВЗ, во-первых, остаются неизменными, общими на всех ступенях образования и определяются в соответствии с образовательными потребностями. А, во-вторых, изменяются и имеют свою специфику в зависимости от ступени обучения, от состояния здоровья, динамики в развитии ВПФ у учеников и от их относительных академических успехов. Далее цели образования преобразуются в содержательный аспект учебных программ. При дифференциации учебных программ по ступени обучения имеются общие сферы, в которых у детей должен происходить прогресс (абсолютный или относительный). Эти области: интеллектуальное развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие [5; 6].

В числе прикладных методов для безболезненного перехода детей с ОВЗ из детского сада в школу предлагаются формы, позволяющие дошкольникам познакомиться со школой и включиться в некоторые ее мероприятия. Рекомендуемые формы: экскурсии школу, посещение школьных музеев и библиотеки, знакомство и общение с учителями и учениками начальной школы, совместное с учениками начальной школы участие в учебной и внеурочной деятельности (проектная работа, подготовка к выставкам рисунков и поделок, театральные и иные кружки), участие в школьных праздниках и мероприятиях (День знаний, посвящение в первоклассники, празднование Нового года). Также в рамках массовой



школы могут проводиться специальные занятия для дошкольников. На занятиях психологами и логопедами ведется работа по развитию и коррекции у детей ВПФ и по созданию внутренних, психологических основ для перехода к новому этапу образования [1].

Переход от дошкольного к школьному образованию и адаптация к школе – период, сопровождающийся для детей психоэмоциональными нагрузками; прохождение этого периода требует повышенного объема физических и психологических сил. Для детей с ОВЗ, в силу ограничений по психофизическим показателям и вследствие сниженного учебного потенциала, этот период может представлять повышенную сложность. И ввиду активной реализации инклюзивного образования и работы по интеграции детей с ОВЗ в массовую школу теоретически обоснованы, созданы и апробированы на практике механизмы безболезненного перехода из интегрированного детского сада в массовую школу инклюзивной модели. С помощью этих механизмов обеспечивается преемственность между дошкольным и школьным образованием без кардинальных изменений в дидактике и для детей с ОВЗ имеет продолжение индивидуальная учебная, воспитательная и развивающая среда. Такая среда с начала обучения в 1-ом классе находится в соответствии с психофизическим профилем этих детей и позволяет им изначально быть включенными в среду одноклассников «нормы развития», исключая риски учебных неудач и школьной дезадаптации.

### Литература

1. Ваганова С.В. Организация преемственности дошкольного и начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2019/02/10/organizatsiya-preemstvennosti-doshkolnogo-i> (дата обращения 06.05.2025)
2. Варсеева Т.А. Роль преемственности образовательных учреждений в инклюзивном образовании. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2023/09/22/rol-preemstvennosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-v-inklyuzivnom> (дата обращения 06.05.2025)
3. Леонович Е.Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2012. – №1. – С. 98–105.
4. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2019. – 368 с.
5. Преемственная система инклюзивного образования: в 3 т. Т. 3: Инклюзивное образование в системе «Детский сад-школа-вуз» / А.В. Тимирясова, Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов., Т.А. Челнокова, А.В. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. 336 с.
6. Преемственность инклюзивного образования детский сад школа. URL: [https://megavtogal.com/dokumentaciya/preemstvennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detskij-sad-shkola.html?ysclid=m9y1ph6w4i2036767&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F](https://megavtogal.com/dokumentaciya/preemstvennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detskij-sad-shkola.html?ysclid=m9y1ph6w4i2036767&utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F) (дата обращения 29.04.2025)

## РАЗДЕЛ 2

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

#### Применение мультимодальных подходов в обучении детей с различными потребностями

**Ахиярова Лилиана Альфитовна,**

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева  
(ИЭУП)», г. (Казань, Россия)  
ahiarovaliliana@gmail.com*

Современное образование требует гибкости и адаптивности для эффективного обучения детей с различными потребностями. Мультимодальные подходы, включающие различные формы представления информации, такие как текст, аудио, визуальные элементы и интерактивные приложения, представляют собой мощные инструменты для достижения этой цели. Данная статья анализирует эффективность мультимодальных методов, их применение в практике и воздействие на образовательные результаты, а также предоставляет рекомендации для внедрения этих методов в обучение детей с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** мультимодальный подход, дети с особыми потребностями, методы обучения, образовательные технологии, мотивация.

#### Application of Multimodal Approaches in Teaching Children with Diverse Needs

**Akhiyarova Liliانا Alfítovna,**

*Private Educational Institution of Higher Education "Kazan Innovative University  
named after V.G. Timiryasov (IEUP)" (Kazan, Russia)  
ahiarovaliliana@gmail.com*

Modern education requires flexibility and adaptability for the effective teaching of children with diverse needs. Multimodal approaches, which include various forms of information presentation such as text, audio, visual elements, and interactive applications, represent powerful tools for achieving this goal. This article analyzes the effectiveness of multimodal methods, their application in practice, and their impact on educational outcomes, as well as provides recommendations for the implementation of these methods in the education of children with special needs.

**Keywords:** multimodal approach, children with special needs, teaching methods, educational technologies, motivation.

Мультимодальный подход – это метод, который использует несколько различных способов или модальностей для представления информации и обучения.

Организация подготовки к школе с помощью мультимодальных подходов включает в себя использование разнообразных методов и средств обучения, которые способствуют наиболее эффективному усвоению информации детьми с различными потребностями.

Преимущества мультимодального обучения. 1. Индивидуализация и дифференциация. Мультимодальные подходы позволяют адаптировать обучение под индивидуальные особенности каждого ребенка. Например, ребенок с нарушениями слуха может получать информацию через визуальные и тактильные материалы, в то время как ребенок с дислексией может использовать аудиоподдержку. 2. Повышение вовлеченности и мотивации. Ссылаясь на информацию Фатиховой Л.Р., разнообразие способов представления информации может значительно повысить интерес детей к учебному процессу. Интерактивные элементы могут быть более увлекательными и способствовать активному обучению [4]. 3. Развитие критического мышления. Ссылаясь на данные Турниной А.А., мультимодальное обучение способствует формированию навыков критического мышления. Дети вынуждены анализировать информацию из различных источников и делать выводы, что помогает развивать аналитические навыки [3].

Преимущества мультимодального обучения: мультимодальные подходы имеют ряд преимуществ: – Индивидуализация обучения: адаптация методик, по данным Саглам, Ф.А. позволяет учитывать уникальные особенности каждого ребенка, что способствует более эффективному усвоению материала. – Повышение мотивации: использование различных форматов учебного материала делает обучение более привлекательным и интересным для детей. – Развитие критического мышления: мультимодальное обучение побуждает детей анализировать и интегрировать информацию из различных источников.

1. Для детей с особыми потребностями важно разрабатывать индивидуальные образовательные планы, которые учитывают их уникальные способности и трудности. Использование мультимодальных ресурсов в рамках таких планов может помочь адаптировать содержание и методы обучения. 2. Внедрение технологий. Современные образовательные технологии, такие как интерактивные доски, планшеты и специализированные приложения, могут быть эффективно использованы в классах для детей с разнообразными потребностями. Например, приложения, которые предлагают визуальные и аудиоматериалы, могут быть особенно полезными для детей с нарушениями восприятия. 3. Групповая работа и совместное обучение. Создание возможностей для совместного обучения, где дети могут работать друг с другом, используя различные

форматы, может помочь не только в обучении предметным навыкам, но и в формировании социальных связей. 4. Поддержка благоприятной учебной среды. Важно создать физическую и эмоциональную среду, способствующую мультисенсорному обучению. Это включает в себя организацию учебного пространства, использование комфортабельной мебели, наличие необходимых материалов и технологий, а также создание атмосферы поддержки.

Разнообразие технологий. К современным технологиям, доступным для обучения, относятся: – Интерактивные обучающие платформы: платформы, использующие адаптивные элементы, позволяющие подстраиваться под индивидуальные потребности учащегося. – Мобильные приложения: приложения для обучения языкам, математике и другим предметам, которые предоставляют визуальные и аудиовизуальные материалы. – Виртуальная и дополненная реальность: использование VR и AR для создания иммерсивного обучения, которое может быть особенно полезно для детей с ограниченными возможностями восприятия.

Ссылаясь на информацию Фатиховой Л.Р., Мультимодальные подходы обладают положительным влиянием на обучение и развитие учащихся с особыми потребностями, что подтверждается рядом исследований [4].

Ссылаясь на данные Корнеевой, С.А. , доступ к разнообразным методам и ресурсам дает возможность каждому ребенку достичь своих личных академических целей [1]. По данным исследования, дети, обучавшиеся с помощью мультимодальных методов, превосходили своих сверстников в академической успеваемости на 15–20%.

Кроме того, дети, принимающие участие в совместном обучении и взаимодействии с мультимодальными методами, сообщают о более высоких уровнях уверенности в себе и социальных навыков.

### **Литература**

1. Корнеева, С.А. Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников / С.А. Корнеева // НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ и практики: Сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 204–206.

2. Саглам, Ф.А. Интерактивные методы обучения в формировании универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивном образовании / Ф.А. Саглам, Р.Р. Ханмурзина, Х.Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: Материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 года. – Казань: Издательство «Познание», 2023. – С. 170–173. – EDN JUIFWO.

3. Турнина, А.А. Педагогические технологии развития коммуникативных навыков младших школьников / А.А. Турнина // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XXXV Международной научно-прак-

тической конференции. В 2 частях, Пенза, 20 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 142–144. – EDN OWRINZ.

4. Фатихова, Л.Р. Педагогические технологии развития учебной мотивации младших школьников / Л.Р. Фатихова // Студенческий научный форум 2024: сборник статей X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 17 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 160–163. – EDN VZOQKW.

## **Развитие креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья средствами декоративно-прикладного искусства**

**Богданцева Юлия Александровна,**

*Аспирант 2-го года обучения, кафедры социальной педагогики института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва, Россия)  
1142230027@rudn.ru*

В статье рассматривается процесс развития креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) через творческую деятельность на занятиях по декоративно-прикладному искусству. Представлены результаты педагогического эксперимента, в ходе которого были выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие формированию творческого потенциала и когнитивной активности обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** креативное мышление, подростки с ОВЗ, арт-педагогика, инклюзивное образование, декоративно-прикладное искусство, творческое развитие.

## **Enhancing Creative Thinking in Adolescents with Disabilities by Means of Decorative and Applied Arts**

**Bodgantseva Yulia Aleksandrovna,**

*Second-year PhD student, Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia)  
1142230027@rudn.ru*

The article explores the process of developing creative thinking in adolescents with disabilities through artistic activity in decorative and applied arts. It presents the results of a pedagogical experiment that identified and substantiated the educational conditions conducive to fostering students' creative potential and cognitive activity within an inclusive educational environment.

**Keywords:** creative thinking, adolescents with disabilities, art pedagogy, inclusive education, decorative and applied arts, creative development.

*На сегодняшний день, современные тенденции ориентированы не только на обеспечение равного доступа к образованию, формированию основных профессиональных компетенций, но и на создание развивающей среды, способствующей самореализации и раскрытию творческого потенциала обучающихся, включая развитие творческого мышления. Это становится особенно актуальным в работе с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и особые образовательные потребности в обучении. Арт-педагогика вносит неоспоримый вклад в методическую составляющую учебного процесса, где интеграция арт-практики становится средством достижения социальнo-педагогической составляющей инклюзивного образовательного пространства.*

*Способность креативно мыслить является одной из ключевых компетенций в XXI веке. Развитие креативного мышления через творчество способствует развитию гибкости мышления, что является основополагающими в контексте инклюзивного образования. При создании методически адаптированной эмоциональной среды подростки с интеллектуальными нарушениями способны демонстрировать высокий потенциал творческой активности [4].*

Креативное мышление мы определяем как способность обучающегося к самостоятельному и осмысленному созданию художественного продукта (изделия). Данная способность основана на умении комбинировать художественные материалы, формы, цвета и образы с целью выражения художественного замысла, при этом проявляя оригинальность принятия решений, наполняя творческий процесс эмоционально-смысловой составляющей.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимся с ОВЗ посредством искусства выполняет не только эстетическую, но и социально-терапевтическую функцию. Благодаря открытому и гибкому характеру художественной деятельности, каждый ребенок может открыто выражать свои чувства и проявлять свою индивидуальность через процесс творчества. В этой связи, становится особенно важным вовлекать обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в различные формы художественного творчества, которые способствуют развитию индивидуальных творческих способностей ребенка и навыков самовыражения [1], [2].

В свете изложенного одним из перспективных подходов выступает использование декоративно-прикладного искусства, которое позволяет не только развивать сенсорно-моторные навыки, но и формировать способность к креативному мышлению. Целью данного исследования является определение педагогических условий, способствующих развитию креативного мышления у подростков с ОВЗ средствами декоративно-прикладного искусства.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в качестве основного художественного материала использовался холодный фарфор. Подобный вид деятельности обладает высокой степенью вовлеченности и не требует сложных навыков, поэтому может быть адаптирован широкому кругу обучающихся с различными нарушениями развития.

В педагогическом эксперименте приняли участие 12 подростков 12–13 лет, обучающихся в 7 классе коррекционной школы. Все участники были поделены на три группы в зависимости от выраженности когнитивных и моторных навыков, а также характера творческой активности. По результатам художественной деятельности была проведена диагностика по модели «Континуум экспрессивных терапий» (Expressive Therapies Continuum, ETC), позволяющая провести оценку художественного восприятия личности в процессе творческой деятельности через три уровня проявления творчества и обработки информации [3].

Сенсомоторный уровень отражает преимущественное включение телесно-чувственного опыта в творческий процесс. Перцептивно-аффективный уровень отражает эмоциональное восприятие и передачу внутреннего состояния через художественные образы и визуальные средства, такие как форма, цвет, линия и композиция. Творческая деятельность на когнитивно-семантическом уровне, в свою очередь, способствует развитию абстрактного мышления, формированию умений структурировать содержание работы. Креативно-интегральный уровень является наиболее сложной формой художественной активности, которая характеризуется целостным слиянием сенсорных, эмоциональных и когнитивных компонентов [3].

Художественная деятельность с холодным фарфором основывалась на последовательном овладении учащимися простыми формами взаимодействия с пластичными материалами. На первом этапе применялись базовые приемы ручной лепки как: активное сдавливание пластичного материала пальцами и ладонями, отделение мелких фрагментов, формирование плоской формы и массы, создание шаров через круговые движения пальцами, разрезание и т.д.)

На втором этапе в процесс включались специальные инструменты и формы, в частности кулинарные молды, пластиковые и силиконовые. Работа с ними предполагает предварительное раскатывание массы до тонкого слоя, после чего путем нажима на молд получают выразительный рельефный элемент (листья, цветок, животное), которые в последствии используют при построении композиции. Важно отметить, что именно взаимодействие с инструментами вызывает особый интерес у подростков, например использование скалки или шпателя, это позволяет обучающимся ощущать контроль над процессом и конечным результатом. Заключительный этап работы над изделиями включал самостоятельный

подбор цветового решения для каждого элемента с использованием акриловых красок и клея ПВА и дополнительных декоративных украшений (глиттер, стразы) и объединения в целостную композицию.

В первой группе начального уровня, где были определены подростки с задержкой психического развития, а также выраженными трудностями сенсомоторной координации, в процессе творческой деятельности наблюдалась активная вовлеченность на сенсомоторном уровне, при этом работа велась в основном по образцу без самостоятельного замысла. Не было обнаружено перехода на когнитивно-семантический уровень, так как в творческом процессе отсутствовали попытки объяснения смысла данной деятельности.

В ходе взаимодействия с холодным фарфором у группы среднего уровня с легкими нарушениями развития отмечалась активная работа на перцептивно-аффективном уровне, при котором подростки осознанно подбирали цветовую гамму, стремились к созданию симметрии, при этом присутствовал особенный символизм, например «подарок для родителей». Подростки более открыто и осознанно выражали свое эмоциональное отношение к результату.

В продвинутой группе, где были определены подростки с сохранным интеллектом, высоким уровнем адаптации и повышенной познавательной активностью творческая деятельность осуществлялась преимущественно на когнитивно-семантическом уровне с элементами творческого замысла. Наблюдалась высокая мотивация и гибкость мышления, в том числе наблюдались попытки личностной интерпретации художественных образов.

Таким образом, анализ полученных данных подтверждает, что данная деятельность способствует последовательному переходу подростков с ОВЗ от сенсомоторного уровня восприятия к когнитивно-семантическому, при этом 67% школьников продемонстрировали признаки перцептивного и начального символического мышления. Дифференцированный подход к оценке творческой активности позволил выявить многоаспектные проявления креативного мышления у подростков с ОВЗ. Творческая деятельность с холодным фарфором оказалась эффективным средством, способствующим не только сенсомоторному, но и когнитивному развитию обучающихся, а также их эмоционально-личностной самореализации.

В заключении следует подчеркнуть, что развитие креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья в рамках декоративно-прикладной художественной деятельности требует комплексного педагогического сопровождения, ориентированного на поэтапное продвижение, учет индивидуального темпа развития и раскрытие личностного потенциала обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства.



## Литература

1. Корякина Г.М., Данкова А.В. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ средствами арт-педагогики // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2020. – № 3 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskih-sposobnostey-u-detey-s-ovz-sredstvami-art-pedagogiki> (дата обращения 10.06.2025).
2. Медведева Е.А. (ред.). Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для СПО (2-е изд., испр. и доп.). – М.: Юрайт, 2018.
3. Hinz L.D. The Expressive Therapies Continuum: A Framework for Using Art in Therapy. AR 520 Course Notebook. Saint Mary-of-the-Woods: Saint Mary-of-the-Woods College, 2017.
4. Yermenko H.Yu., Yakovleva S.D., Sagan O.V. The state of creativity in adolescents with intellectual disabilities // Revista Amazonia Investiga. – 2021. – Vol. 10, No. 44. – P. 160–167. – DOI: 10.34069/AI/2021. 44.08.15.

## Развитие социальных навыков и жизненных компетенций у выпускников с интеллектуальными нарушениями как направление их психологической поддержки

**Быстрова Юлия Александровна,**

*доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), (Москва, Российская Федерация), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>  
BystrovaYuA@mgppu.ru*

В статье представлено исследование социальных навыков и жизненных компетенций у молодых людей с интеллектуальными нарушениями, необходимых и недостающих им для интеграции в социум и профессиональную среду (мнение родителей и самих выпускников). Обосновывается необходимость разработки модели психологической помощи таким обучающимся.

**Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, выпускники школы, родители, социальные навыки, жизненные компетенции, психологическая поддержка.

## Development of Social Skills and Life Competences in Graduates with Intellectual Disabilities as a Direction of their Psychological Support

**Yuliya A. Bystrova,**

*Doctor of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow*

The article presents a study of important social skills and life competencies that young people with intellectual disabilities need and lack for integration into society and the professional environment (the opinion of parents and graduates themselves). The need to develop a model of psychological assistance to such students is substantiated.

**Key words:** *intellectual disabilities, school graduates, parents, social skills, life competencies, psychological support.*

Важнейшей задачей инклюзивного образования является развитие у обучающихся социальных навыков и жизненных компетенций. Особенно сложно этот процесс протекает у обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, с интеллектуальными нарушениями. По статистике доля детей с ОВЗ в школе составляет 3,99%, при том 21,2% из них – это обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (Алехина, Быстрова, Самсонова, Шеманов, 2024) [1]. В целом в масштабе Российской Федерации – это достаточно высокий процент детей, которые нуждаются в психологической поддержке и разработке индивидуальных программ развития и формирования жизненной компетентности (социальных и коммуникативных навыков, социальной осведомленности, самостоятельности и т.д.), необходимой для успешной интеграции в социум и профессиональную среду после окончания школы. Исследования, проводимые с молодыми людьми с интеллектуальными нарушениями – выпускниками массовых школ, показывают, что сложности у них с интеграцией в трудовой коллектив и широкий социум в целом возникают не из-за недостаточности навыков учебной или трудовой деятельности, а чаще всего из-за несформированности опыта коммуникации со сверстниками и взрослыми; неумения самостоятельно выполнять поставленные задачи; осуществлять деятельность без сопровождения, но под руководством; оценивать ситуацию, в которой пришлось оказаться; обращаться за помощью и принимать ее; понимать последствия деятельности или поступка; регулировать поведение в соответствии с ситуацией, осуществлять деятельность в команде и т.д. (Ананьев, Быстрова, 2025) [2].

Целью данной статьи стало определение значимых для интеграции в социум и профессиональную среду социальных навыков и жизненных компетенций выпускников школ с интеллектуальными нарушениями, которые, по мнению самих обучающихся и их родителей, помогут легче включиться в широкий социум и вести в будущем самостоятельную полноценную жизнь, в том числе и профессионально-трудовую.

Оказание психологической поддержки в школе выпускникам с интеллектуальными нарушениями может осуществляться путем формирования у них социальных навыков и жизненных компетенций доступными для них методами и формами работы психолога и специалистов сопровождения с учетом не только типологических особенностей таких детей, а в первую очередь – индивидуальных и, как следствие, снижения актуальности психологических проблем, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на этапе жизни после окончания школы [5].

Методологической основой исследования послужили научные концепции современных отечественных ученых: научный подход о выделении психологических типов обучающихся с интеллектуальными нарушениями, основанный на одновременном учете меры дефицита как познавательных, так и социальных способностей ученика в процессе становления его социальной компетентности (Инденбаум, 2010) [6]; систему организованной диагностики, охватывающую основной спектр особенностей и возможностей лиц с интеллектуальными нарушениями, определяющих качество их интеграции в образовательную и социальную среды (Бабкина, Коробейников, 2019; Бабкина, Вильшанская, Пономарева, 2023) [3], [4]; принцип субъектного подхода в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (Самсонова, Шеманов, 2020) [7].

Методы исследования: опросник для выпускников школ с интеллектуальными нарушениями и их родителей, адаптированный на основе опросника Федосеевой А.М. и др. (Федосеева, Бабкина, Макарова, 2024) [8]. Для анализа были выбраны пять блоков социальных навыков и жизненных компетенций, каждый блок содержал семь компетенций, участникам опроса предлагалось выбрать 3–4 компетенции в каждом блоке, не более, которые, по их мнению, необходимы для успешной интеграции в социум, но слабо проявляются у выпускника.

Выборка: выпускники школ с интеллектуальными нарушениями (n=85), родители, воспитывающие детей подросткового и юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями (n=93).

Результаты исследования. В таблице 1 приведены наиболее часто встречающиеся ответы выпускников с интеллектуальными нарушениями и их родителей в каждом из пяти блоков. Отметим, что по большинству значимых компетенций мнение детей и их родителей чаще всего совпадало.

Таблица 1.

**Значимые для интеграции в социум и профессиональную среду  
социальные навыки молодых людей с интеллектуальными  
нарушениями (мнение родителей и самих выпускников)**

|      | <b>навык</b>                                                                                                            | <b>родители</b> | <b>выпускники</b> |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| I.   | <i>Владение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>                                         |                 |                   |
| 1    | Бытовые финансовые навыки                                                                                               | 75 (78,9%)      | 65 (76,47%)       |
| 2    | Навыки поведения для личной безопасности                                                                                | 66 (69,5%)      | 42 (49,41%)       |
| 3    | Навыки самостоятельного проживания                                                                                      | 64 (67,4%)      | 79 (92,94%)       |
| II.  | <i>Адекватные представления о собственных возможностях в профессиональной сфере и ограничениях</i>                      |                 |                   |
| 1    | Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь                                          | 64 (67,4%)      | 38 (44,7%)        |
| 2    | Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей                                                      | 60 (63,2%)      | 56 (65,88%)       |
| 3    | Различать ситуации, в которых ты /Ваш ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью    | 56 (58,9%)      | 56 (65,88%)       |
| III. | <i>Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами взаимодействия</i>                                             |                 |                   |
| 1    | Иметь навыки позитивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками                                                     | 66 (69,5%)      | 59 (69,41%)       |
| 2    | Уметь общаться, а в последующем строить отношения с противоположным полом                                               | 60 (63,2%)      | 83 (97,64%)       |
| 3    | Оформлять свои мысли в устной и/или письменной речи                                                                     | 57 (60%)        | 65 (76,47%)       |
| IV.  | <i>Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации</i>                              |                 |                   |
| 1    | Умение делать прогноз, понимать последствия своей деятельности или поступков                                            | 62 (65,3%)      | 65 (76,47%)       |
| 2    | Умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях                                                              | 59 (62,1%)      | 43 (50,58%)       |
| 3    | Умение понимать важность своих результатов в жизни семьи или коллектива                                                 | 54 (56,8%)      | 47 (55,29%)       |
| V.   | <i>Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей</i> |                 |                   |
| 1    | Умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции                                                              | 72 (75,8%)      | 65 (76,47%)       |
| 2    | Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности                                                             | 68 (71,6%)      | 71 (83,52%)       |
| 3    | Умение работать в команде                                                                                               | 57 (60%)        | 46 (54,12%)       |

Рассмотрим блок «Владение социально-бытовыми навыками». Так родители самой важной, но несформированной компетенцией в данном блоке считают владение финансовыми навыками на бытовом уровне (78,9%), так же считает 76,47% выпускников. Большинство выпускников (92,94%) самым значимым для интеграции считают навык самостоятельного проживания.

В блоке «Представления о собственных возможностях в профессиональной сфере» для родителей очень важно, чтобы их дети научились формулировать проблему, могли связаться доступным способом с тем, кто может помочь в ее решении и запросить помощь (67,4%).

В блоке «Навыки коммуникации» для родителей важнее всего, чтобы их дети имели навыки позитивного сотрудничества со взрослыми (69,5%), а для самих выпускников самым важным кажется умение общаться и строить отношения с противоположным полом (97,64%).

Родители отмечают необходимость формирования таких компетенций у их детей, как умение делать прогноз, понимать последствия своей деятельности или поступков (65,3%) и умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции (75,8%). Сами выпускники важной компетенцией считают умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности с другими обучающимися (83,52%), что указывает на то, что у них есть желание общаться со сверстниками, участвовать в совместных мероприятиях, но при этом им необходима помощь и поддержка.

Данные, полученные в исследовании, указывают на необходимость оказания психологической помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями.

Полученный в исследовании материал станет основой для разработки модели психологической помощи, учитывающей особенности освоения социальных навыков и жизненных компетенций у данной категории обучающихся, с учетом разнообразия индивидуальных образовательных потребностей детей этой категории в инклюзивной образовательной среде.

### **Литература**

1. 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>
2. Ананьев, И.В. Формирование социальных компетенций у обучающихся с особенностями интеллектуального развития : Профорientационная подготовка на базе социального предприятия «Особая сборка» / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова. – Москва : Эдитус, 2024. – 132 с. – ISBN 978-5-00217-399-0. – EDN XKNIEZ.
3. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М. Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения // Консультативная психоло-

гия и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 10–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>

4. Бабкина, Н.В., Коробейников, И.А. (2019). Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. Клиническая и специальная психология, 8(3), 125–142. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080307>

5. Быстрова, Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 4(118). – С. 143–162. – DOI 10.17759/cpp.2022300408. – EDN AWDOJK.

6. Инденбаум, Е.Л. (2010). Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью. Психологическая наука и образование, 15(2), 72–81. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010\\_n2/29857](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010_n2/29857) (дата обращения: 26.06.2025)

7. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. – М.: МГППУ, 2020. – 192 с.

8. Федосеева, А.М., Бабкина, Н.В., Макарова, Е.М. (2024). Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель. Консультативная психология и психотерапия, 32(4), 120–140. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406>

## Психологические особенности внимания детей с РАС

**Григорян Эмма Гамлетовна,**

*кандидат психологических наук, педагог-психолог муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 22» (г. Балаково Саратовской области, Россия)*  
*emma-eg@rambler.ru*

Рассматриваются особенности внимания детей с РАС. Проведен обзор отечественных и зарубежных исследований по выявлению ранних признаков РАС, в т. ч. на основе внимания. Представлены современные технологии исследования внимания.

**Ключевые слова:** аутизм; расстройство аутистического спектра (РАС); внимание; трехкомпонентная модель внимания; парадигмы М. Познера, «gap/overlap»; айтрекинг.

## Psychological Features of Attention Children with ASD

**Grigoryan H. Emma,**

*Candidate of Psychological Sciences, teacher-psychologist of the municipal Autonomous educational institution «Secondary School No. 22» (Balakovo, Saratov region, Russia)*  
*emma-eg@rambler.ru*

The features of attention of children with ASD are considered. A review of domestic and foreign studies on the identification of early signs of ASD, including on the basis of attention, has been conducted. Modern technologies of attention research are presented.

**Keywords:** *autism; autism spectrum disorder (ASD); attention; three-component model of attention; M. Posner's paradigms, «gap/overlap»; eyetracking.*

В двадцать первом веке, по сравнению с прошлым столетием, значительно возросло количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [11, с. 35]. РАС представляет собой группу нарушений развития, включенных в МКБ-10, МКБ-11 [10, с. 289], и характеризующихся, в т. ч. нарушениями социального взаимодействия, стереотипностью и т. д. Наиболее ранними признаками РАС выступают нарушения разделенного внимания и средств вербальной и невербальной коммуникации [10, с. 290].

Основной целью исследования выступает выявление психологических особенностей внимания детей с РАС.

Внимание при аутизме имеет характерные особенности. В классической литературе внимание определяется как сосредоточенность и направленность сознания на деятельности с объектами. Н.Н. Заваденко указывает на то, что РАС и гиперкинетические расстройства могут встречаться одновременно, данное предположение подтверждается нейropsychологическими исследованиями [5, с. 34].

С.А. Жолобова под руководством А.А. Реутовой подробно рассматривает развитие когнитивных функций в дошкольном возрасте, в том числе внимания, при РАС [3]. Исследователи подтверждают, что степень нарушений внимания зависит от тяжести проявления аутистических симптомов.

В.М. Хабахпашева [1] описывает элементы зрительного восприятия детей младшего школьного возраста данной нозологической группы, рассматривает наиболее используемые психодиагностические инструменты – методику изучения зрительного внимания Р.С. Немова [9], методику изучения целостности восприятия и зрительно-пространственной координации С.Д. Забрамной [4].

К.Н. Лужнова, А.А. Котов с применением программы Psy-choPy определили особенности категориального научения, выполняющего ведущую роль в когнитивном развитии детей [7]. В ходе исследования изучались два типа внимания: селективное (выборочное) внимание, с выделением главных признаков объекта, и распределенное внимание, характерное для детей, анализирующих сразу несколько признаков [7, с. 200]. Показано, что у детей с РАС возникают серьезные трудности с обучением категориям, результаты данного эксперимента могут быть применены в процессе обучения.

Обзор современных исследований, посвященных выявлению ранних признаков РАС, проводится Д.С. Переверзевой и Н.Л. Горбачевской. Авторы отмечают нарушения внимания у детей с РАС, проявляющиеся в возрасте полугода, и сохраняющиеся на всех возрастных этапах развития, и выделяют в качестве продромального признака РАС нарушения переключения внимания [10, 11].

Е.Г. Каримулина и Н.Г. Хлюстова рассматривают зарубежный опыт исследований внимания детей с РАС [6]. Так, в заданиях типа Match-to-Sample (задачи на соответствие образцу) выявляются повышенная избирательность и трудности переключения внимания; исследования с применением Mindfulness-based programs (MBPs) также отражают трудности переключения внимания; возможно применение методики Simon Task для выявления торможения доминантного ответа детей. Авторами проводилось психодиагностическое исследование аттенционных свойств младших школьников, имеющих РАС [6]. Показатели диагностики по методике Струпа выявили направленность внимания на предметные стимулы в условиях одновременного предъявления различных сигналов, в пробе «Реакция выбора» отразилась недостаточная саморегуляция и произвольность детей с РАС.

И.В. Батечко и С.Н. Викжанович проводили исследование в соответствии с трехкомпонентной моделью внимания, включающей базовые модули [1]. Детей с РАС отличают нарушения ориентировки внимания, трудности организации внимания, сужение фокуса внимания и его селективность и др.

Т.А. Строганова обсуждает проблему монотропизма внимания детей с РАС [12, с. 72]. Она ссылается на работы Лео Каннера, Б. Мюррея и других исследователей, выделяющих узкий фокус внимания детей с РАС. Было выявлено, что степень нарушения внимания детей с РАС коррелирует с основными симптомами аутизма [12, с. 72].

В исследованиях процессов пространственного внимания применяются современные психофизические парадигмы, в том числе парадигма, разработанная М. Познером, и задача «gap/overlap» [12, с. 72].

В свете последних исследований для изучения зрительных особенностей внимания детей с РАС широко используется метод айтрекинга (АТ), при котором проводится регистрация глазодвигательных реакций и их характеристик [8, с. 18]. А.Н. Кузнецов с группой исследователей разработали стимульный материал для измерения уровня социального внимания при проведении АТ-тестирования дошкольников с РАС [8, с. 18].

На основе рассмотренных подходов выявлены типичные особенности внимания детей при РАС, такие, как монотропизм внимания, его селективность, замедленное извлечение внимания, нарушения ориентировки и переключения внимания, сниженная саморегуляция.



## Литература

1. Батечко, И.В. Особенности внимания и его развитие у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / И.В. Батечко, С.Н. Викжанович // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. – С. 28–32.
2. Дмитриев, А.А. Анализ зарубежных исследований о развитии коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А.А. Дмитриев, С.А. Дмитриева, В.Н. Фомочкина // Специальное образование. – 2022. – № 3(67). – С. 6–15.
3. Жолобова, С.А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с расстройством аутистического спектра / С.А. Жолобова // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: достижения и инновации: Сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции, Уфа, 12 декабря 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – С. 73–78.
4. Забрамная, С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Владос, 2003. 32 с.
5. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в диагностике и лечении // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Медико-биологические науки». – 2014. – № 1. – С. 31–39.
6. Каримулина, Е.Г. Направленность внимания у детей с РАС / Е.Г. Каримулина, Н.Г. Хлюстова // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18, № 4(69). – С. 33–42.
7. Котов, А.А. Распределение внимания в ходе категориального научения у детей с РАС: план исследования / А.А. Котов, К.Н. Лужнова // Психология познания: Материалы конференции. Всероссийская научная конференция памяти Дж. С. Брунера, Ярославль, 01–03 декабря 2023 года. – Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2024. – С. 209–213.
8. Кузнецов, А.Н. Разработка методики исследования социального внимания детей с расстройствами аутистического спектра методом айтрекинга (предварительные результаты) / А.Н. Кузнецов, А.Н. Белова, М.Г. Воловик [и др.] // Acta Medica Eurasica. – 2021. – № 2. – С. 17–27.
9. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов // 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
10. Переверзева, Д.С. Нейробиологические маркеры ранних стадий расстройств аутистического спектра / Д.С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2016. – Т. 66, № 3. – С. 289.
11. Переверзева, Д.С. Разработка протокола обследования зрительной когнитивной функции у детей с расстройствами аутистического спектра различной этиологии / Д.С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская, Е.Д. Благовещенский // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 3. – С. 34–46.
12. Строганова, Т.А. Монотропизм внимания у детей с аутизмом / Т.А. Строганова, Е.В. Орехова, И.А. Галюта // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 4. – С. 66–82.

13. Филиппова, Н.В. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Социальная и клиническая психиатрия. – 2014. – Т. 24, № 3. – С. 96–101.

14. Хабахпашева, В.М. Экспериментальное исследование особенностей зрительного восприятия младших школьников с расстройствами аутистического спектра / В.М. Хабахпашева // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика: Сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции, Уфа, 19 декабря 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – С. 77–80.

## **Оценка результативности инклюзивного воспитания в условиях разновозрастного взаимодействия**

**Казакова Лариса Александровна,**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (Ульяновск, Россия)  
lida-mila\_25@rambler.ru*

В статье рассмотрен феномен оценки результатов воспитания в инклюзивном образовании. Описаны теоретические основы оценки результатов инклюзивного воспитания, критерии и показатели мониторинговой деятельности, а также схема и пример эмпирического анализа.

**Ключевые слова:** инклюзивное воспитание, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, результативность воспитания, оценка воспитательной деятельности, разновозрастные группы, совместная деятельность в инклюзивной среде.

## **Assessment of the Effectiveness of Inclusive Education in Conditions of Different Age Interaction**

**Kazakova Larisa Alexandrovna,**

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)  
lida-mila\_25@rambler.ru*

The article examines the phenomenon of assessing the results of upbringing in inclusive education. Theoretical bases of evaluation of results of inclusive upbringing, criteria and indicators of monitoring activity, as well as scheme and example of empirical analysis are described.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, limited health opportunities, effectiveness of education, assessment of educational activities, groups of different ages, joint activities in an inclusive environment.

В настоящее время в нашей стране происходит обновление и усовершенствование системы образования детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, что является результатом, с одной стороны, изменения нормативно-правовой базы, например, в указе Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [3] утверждается, что воспитание подрастающих поколений – стратегическая цель и необходимое условие общественного развития нашей страны; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России определяет духовно-нравственное воспитание личности гражданина России как «...педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [1, С. 5]; с другой стороны, апробацией и внедрением федеральных адаптированных образовательных программ и федеральной программы воспитания, в том числе и для школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся и взаимодействующих в широкой социальной среде с педагогами, здоровыми сверстниками и их родителями.

Следовательно, для психолого-педагогических наук, в том числе и для дефектологии, а также для практических специалистов, работающих в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты населения актуальным становится разностороннее теоретическое и опытно-экспериментальное изучение феномена воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья с акцентом на диагностику и оценку результатов воспитания в раздельной и совместной образовательной среде.

Под инклюзивным воспитанием мы понимаем процесс и результат равноправного и равноценного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками, специалистами и другими взрослыми людьми с целью коллективного разрешения задач социализации в открытом образовательном пространстве.

Оценка результативности воспитания в условиях образовательной (в частности, воспитательной) инклюзии может осуществляться по-разному. Рассмотрим, например, диадное взаимодействие ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его сверстника (взрослого) без нарушений в состоянии здоровья; для этого случая перечислим критерии и показатели, по которым может быть проведен мониторинг изменений адаптационного и личностного потенциала и совместной деятельности участников диадного взаимодействия:

1. Личностная компетентность (уровень развития коммуникативных способностей, адекватность самооценки и уровень ее развития, характер и содержание мотивационно-ценностной направленности).

2. Социальная компетентность (уровни общей социализированности, социальной адаптированности, социальной автономности, социальной активности, нравственной воспитанности, степень социальной изолированности); эмоциональное отношение (направленность и характер проявления эмоций).

3. Совместная деятельность в паре «ребенок с ограниченными возможностями здоровья – ребенок (взрослый) с нормотипичным развитием»: отсутствие/наличие общей цели деятельности, ее характер (при наличии); согласованность и распределение действий (операций) в совместной деятельности; характер координации индивидуальных видов деятельности и совместных действий; отсутствие/наличие общего результата совместной деятельности.

Перечислим основные тенденции, по которым следует оценивать и анализировать изменения процесса воспитания обучающихся в инклюзивной воспитательной среде:

1. *Тенденция, фиксирующая суммарное улучшение всех перечисленных выше показателей совместной деятельности, личностной и социальной компетентности как у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так и у здоровых участников взаимодействия.*

2. *Тенденция, фиксирующая неизменность всех перечисленных выше показателей совместной деятельности, личностной и социальной компетентности у каждого участника взаимодействия.*

3. *Тенденция, фиксирующая ухудшение (снижение или нестабильность) всех перечисленных выше показателей личностной и социальной компетентности, совместной деятельности у каждого участника взаимодействия.*

В образовательных организациях Ульяновской области с целью апробации разработанной теоретической модели оценки результатов воспитательной деятельности [1] мы использовали следующие методы диагностики: диагностика интерактивной направленности Н.Е. Шурковой; Методика изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожков), Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности (Д. Рассел); Методика ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство).

В исследовании приняли участие 50 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (младший школьный возраст), 30 обучающихся с нормотипичным развитием (младший школьный возраст), 20 педагогов. Содержание воспитания соответствовало Федеральной программе воспитания и Федеральному календарному плану воспитательной работы. Диагностические процедуры проводились дважды: в ноябре 2024 года и апреле 2025 года.

Было выявлено, что личностная компетентность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной воспитательной среде имеет позитивную динамику, о чем свидетельствует существенное

увеличение процента младших школьников с адекватной самооценкой, с *ориентацией на взаимодействие и сотрудничество* с другими людьми, эмпатией и интересом к совместной деятельности. При исследовании социальной компетентности в парах было выявлено, что у 30% участников взаимодействия наблюдается улучшение всех показателей общей социализированности по данным количественного и качественного анализа как результат благоприятного целостного влияния разновозрастной группы и здоровых людей на процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья за счет межличностного и рефлексивного механизмов социализации, устранения барьеров социальной изолированности.

При оценке совместной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичным развитием было зафиксировано преобладание ориентации на внешние атрибуты совместной работы (пообщаться, поменять характер деятельности, повеселиться), в дальнейшем происходил процесс формирования у пары готовности и способности осуществлять совместную деятельность с достижением одинакового результата в различных видах деятельности (социально-бытовой, здоровьесберегающей, психологической, ценностной, учебной, интеллектуальной).

Таким образом, на современном этапе общественного развития исследование результативности воспитания в инклюзивной образовательной среде может быть рассмотрено как цель и направление научных и прикладных исследований в области общей педагогики и дефектологии.

### **Литература**

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Степанова И.В. Воспитательная деятельность педагога от проблем к результатам. / И.В. Степанова, П.В. Степанов, В.М. Лизинский. – М.: Педагогический поиск, 2017. – 108 с.
3. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: <https://kremlin.ru/vennts/president/news/73986/> (дата обращения: 14.06.2025). Режим доступа: свободный

## **Разноуровневое обучение как инструмент моделирования инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации**

**Колобашкина Ирина Анатольевна,**

*учитель-дефектолог, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5» (Ярославль, Россия)*  
*kolobashkinaI@yandex.ru*

Статья посвящена исследованию эффективности разноуровневого обучения как инструмента формирования инклюзивной образовательной среды в детском саду. В основе исследования – апробация коррекционно-развивающей программы развития пространственных представлений у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), с задержкой психического развития (ЗПР) и у нормотипичных дошкольников. Программа реализует разноуровневый подход, предлагая задания четырёх уровней сложности. Каждый уровень включает задания, адаптированные к индивидуальным особенностям развития пространственных представлений, от базового освоения пространственных понятий с помощью наглядных пособий до решения сложных пространственных задач, требующих абстрактного мышления. Новизна исследования состоит в разработке и апробации структурированной многоуровневой программы, учитывающей особенности детей с ОВЗ. Результаты количественного анализа демонстрируют значительный прогресс в развитии пространственных представлений у всех групп детей, подтверждая эффективность разноуровневого обучения для создания эффективной инклюзивной среды в дошкольном учреждении. Исследование актуализирует необходимость разработки структурированных многоуровневых программ для инклюзивного дошкольного образования.

**Ключевые слова:** *разноуровневое обучение, инклюзивное образование, дошкольное образовательное учреждение, коррекционно-развивающая программа, пространственные представления, тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, нормотипичные дети.*

## **Multilevel Learning as a Tool for Modeling an Inclusive Educational Environment in a Pre-School Educational Organization**

**Kolobashkina Irina Anatolyevna,**

*teacher-defectologist, Municipal Preschool Educational Institution*

*“Kindergarten № 5” (Yaroslavl, Russia)*

*kolobashkinaI@yandex.ru*

The article is devoted to the study of the effectiveness of multi-level education as a tool for the formation of an inclusive educational environment in kindergarten. The study is based on the testing of a correctional and developmental program for the development of spatial representations in 5–6-year-old children with severe speech disorders, mental retardation, and normotypic preschoolers. The program implements a multi-level approach, offering tasks of four levels of difficulty. Each level includes tasks adapted to the individual characteristics of the development of spatial representations, from the basic development of spatial concepts using visual aids to solving complex spatial tasks requiring abstract thinking. The novelty of the research consists in the development and testing of a structured multi-level program that takes into account the characteristics of children with disabilities. The results of the quantitative analysis demonstrate significant progress in the development of spatial representations in all groups of children.

**Keywords:** *multi-level education, inclusive education, preschool educational institution, correctional and developmental program, spatial representations, severe speech disorders, mental retardation, normotypic children.*

## **Введение**

Инклюзивная образовательная среда представляет собой организационную модель, обеспечивающую эффективное саморазвитие всех участников образовательного процесса посредством адаптации среды к индивидуальным потребностям [7, с. 14]. Многие авторы (С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова, Е.В. Самсонова и др.) отмечают, что такая среда характеризуется гибкостью, применением инновационных методик и технологий, способствующих оптимизации усвоения знаний, формированию навыков и раскрытию потенциала каждого учащегося. Достижение этой цели требует разработки и внедрения инновационных педагогических технологий, способных учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка. Одним из таких инструментов является разноуровневое обучение, позволяющее повысить качество совместного обучения [5]. Настоящее исследование посвящено изучению эффективности разноуровневого обучения в контексте формирования инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации (ДОО) на примере развития пространственных представлений у детей 5–6 лет.

Развитие пространственных представлений – важнейший компонент когнитивного развития ребенка, влияющий на успешность его дальнейшего обучения и адаптации в социуме. Недостаточная сформированность пространственного восприятия у детей дошкольного возраста, независимо от особенностей развития, представляет собой фактор риска для успешного обучения в дальнейшем [6; 8; 11].

**Цель исследования** – экспериментальное обоснование эффективности разработанной программы разноуровневого обучения для развития пространственных представлений у детей 5–6 лет с ТНР, ЗПР и без отклонений в развитии в условиях инклюзивной образовательной среды.

## **Методология исследования**

Эффективность исследуемого подхода оценивалась по ключевому критерию – развитию пространственных представлений. Выбор этого критерия обусловлен фундаментальной ролью пространственного мышления в когнитивном развитии и успешной адаптации детей с различными потребностями [9; 10].

Исследование состояло из трёх последовательных этапов. На первом этапе проводилась предварительная диагностика пространственных представлений у детей обеих групп с применением методики Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [9], адаптированной для дошкольников. Второй этап включал экспериментальную работу, реализованную в течение учебного

года по разработанной программе развития пространственных представлений. Завершающим этапом стало проведение итоговой диагностики, использовавшей ту же методику, что и на первом этапе.

### **Моделирование инклюзивной образовательной среды посредством разноуровневых заданий**

Исследование было проведено в детском саду № 5 города Ярославля с участием двух групп воспитанников 5–6 лет комбинированной направленности: экспериментальной и контрольной. Экспериментальная группа состояла из 15 детей: 10 детей без отклонений в развитии, 3 ребёнка с тяжелым нарушением речи и 2 ребёнка с задержкой психического развития. Контрольная группа была подобрана по принципу сопоставимости по возрасту, полу, наличию/отсутствию ОВЗ и диагностированным нарушениям.

Ключевым условием участия в исследовании являлось отсутствие первичных нарушений зрения, слуха и двигательных функций. Все участники свободно владеют русским языком как родным. Эти критерии исключали влияние посторонних факторов (особенностей сенсорного восприятия и моторики) на изучаемые пространственные представления.

В исследовании были задействованы воспитатели и учитель-дефектолог детского сада. Для обеспечения единообразия педагогического воздействия и снижения влияния индивидуальных особенностей педагогов, были отобраны специалисты со схожим опытом работы с дошкольниками и уровнем квалификации.

В рамках данного исследования была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа развития пространственных представлений у детей 5–6 лет, которая основывалась на принципах разноуровневого подхода, предполагающего дифференциацию содержания учебного материала в зависимости от индивидуальных возможностей и темпов развития каждого ребенка.

Программа, включающая 30 занятий, разработана на основе четырёх взаимосвязанных направлений формирования пространственных представлений у детей. Каждое занятие содержит задания четырёх уровней сложности (легкий, средний, сложный, очень сложный). Направления программы:

1. «Проприоцепция», в котором задания варьируются от простых инструкций типа «Поднимите правую руку» (легкий) до воссоздания сложных поз по образцу (очень сложный). Средний уровень включает сериальные движения, а сложный – использование пространственных предлогов (например, «Положите руки на голову»).

2. «Представления о пространстве объектов», включающее задания от размещения предметов по простой инструкции («Положи красный кубик на синий») (легкий) до построения сложных композиций по словесному описанию. Средний уровень предполагает копирование пространствен-



ной композиции по образцу, а сложный – создание композиций по словесной инструкции (например, «Поставь машину между двумя деревьями»).

3. «Вербализация пространственных отношений»: предполагаются ответы на вопросы о местоположении объектов, начиная с простых указаний жестами (легкий) и заканчивая подробным описанием пространственных взаимосвязей нескольких предметов с использованием сложных предлогов и наречий (очень сложный). Средний уровень подразумевает описание расположения двух объектов с помощью простых предлогов, а сложный – нескольких объектов с более сложными описаниями.

4. «Квазипространственные представления», в котором задания развиваются от выполнения простых действий с воображаемыми объектами («Представь, что ты идешь по дорожке и видишь дерево слева») (легкий) до решения сложных многошаговых задач, требующих ориентации в многомерном пространстве (очень сложный). Средний уровень включает ответы на вопросы о расположении воображаемых объектов, а сложный – решение пространственных задач без наглядных пособий.

Разноуровневое содержание обучения пространственным представлениям использует игровую форму, адаптированную для групповой работы без чтения. Для дифференцированного подхода применяется скрытое группирование: дети получают цветные знаки (наклейки), соответствующие уровню сложности заданий (например, красный – сложный, синий – легкий), распределенные педагогом с учетом предварительной диагностики. Пример: командные задания в кругу под музыку, выполняемые подгруппами по цвету знаков. Используются также игровые задачи проблемного характера (например, поиск места в игровой комнате по карте) с индивидуализированными схемами заданий, соответствующими уровню сложности для каждого ребенка. Это позволяет педагогу эффективно управлять временем и оказывать индивидуальную помощь. Задания с последовательным усложнением инструкций сочетаются с компенсаторными заданиями (раскрашивание, лепка, работа с крупными блоками) для детей, испытывающих трудности.

### **Результаты исследования**

Оценка эффективности разноуровневого подхода к развитию пространственных представлений проводилась по четырем направлениям: представления о пространстве собственного тела (ПСТ), представления о пространстве объектов (ППО), вербализация пространственных представлений (ВПП) и квазипространственные представления (КПП) с помощью U-критерия Манна-Уитни (ввиду нарушения нормальности распределения данных по тесту Шапиро-Уилка, за исключением ПСТ контрольной группы на начальном этапе,  $p=0.11$ ). Обе группы показали положительную динамику, однако экспериментальная группа продемонстрировала статистически значимые преимущества в ППО ( $U=15$ ,

$p=0.01$ ), ВПП ( $U=22$ ,  $p=0.04$ ) и КПП ( $U=18$ ,  $p=0.02$ ). Отсутствие значимых различий в ПСТ ( $U=28$ ,  $p=0.12$ ) может быть обусловлено высоким уровнем сформированности этих представлений в данной возрастной группе (5–6 лет). Результаты подтверждают эффективность разноуровневого подхода, особенно для развития пространственных навыков, требующих более высокого уровня когнитивной обработки.

## Выводы

Данное исследование демонстрирует значительный потенциал разноуровневого обучения в контексте инклюзивного образования. Разработанная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие пространственных представлений, показала высокую эффективность в работе с детьми с ТНР и ЗПР. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейшей разработки и апробации разноуровневых программ для детей с ОВЗ, ориентированных на развитие различных когнитивных функций и навыков. Важно также продолжить исследование долгосрочных эффектов разноуровневого обучения и его влияния на адаптацию детей с ОВЗ в школе и в социуме.

## Литература

1. Алехина С.В. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. / С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // *Психологическая наука и образование*. 2022. 27(5). С. 69–84.
2. Близнюк О.А. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия / О.А. Близнюк, Н.П. Сенченков // *Человек и образование*. 2020. №4 (65). С. 112–115.
3. Завьялова Т.В. Моделирование инклюзивной развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // *Мировая наука*. 2018. №12 (21). С. 225–228.
4. Костенко О.Е. Психолого-педагогические проблемы создания инклюзивной образовательной среды / О.Е. Костенко, О.Г. Митрофанова // *Гуманитарные науки*. 2018. №2 (42). С. 15–20.
5. Лисовская Т.В. Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2020. №2. С.57–68.
6. Лонская Д.В. Вариативные особенности развития психических функций у дошкольников с нарушениями в развитии // *Специальное образование*. 2015. №3. С.56–66.
7. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие / С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 112 с.
8. Свириденко И.А. Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития // *Аллея Науки*. 2018. №5(21). С. 1069–1073.
9. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005. 373 с.
10. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейropsychологии. М., 2010. 429 с.

11. Строева Т.С. Особенности пространственной ориентировки старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Т.С. Строева, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-3. С. 213–216.

12. Тавстуха О.Г. Инклюзивная образовательная среда дошкольной организации / О.Г. Тавстуха, Е.И. Андреева, Е.В. Михеева // Вестник ОГУ. 2019. №5 (223). С.76–83.

## **Роль доступной предметно-пространственной среды общеобразовательной организации в обучении детей с ОВЗ и с инвалидностью (на примере Республики Башкортостан)**

**Мигунова Юлия Владимировна,**

*кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Института стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*  
*ignatenko\_isei@mail.ru*

На основе анализа данных официальной статистики и результатов проведенного социологического исследования в статье рассматриваются вопросы организации доступной предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ и с инвалидностью в общеобразовательных организациях России и регионах Приволжского федерального округа.

**Ключевые слова:** предметно-пространственная среда, дети с ОВЗ и с инвалидностью, общеобразовательные организации, регионы Приволжского федерального округа, Республика Башкортостан.

## **The Role of an Accessible Subject-Spatial Environment of a General Education Organization in the Education of Children with Disabilities (using the Example of the Republic of Bashkortostan)**

**Julia V. Migunova,**

*Candidate of Science (Sociology), Senior Researcher of the Institute of Strategic Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*  
*ignatenko\_isei@mail.ru*

Based on the analysis of official statistics and the results of a sociological study, the article discusses the organization of an accessible subject-spatial environment for children with disabilities in educational institutions in Russia and the regions of the Volga Federal District.

**Keywords:** subject-spatial environment, children with disabilities, educational institutions, regions of the Volga Federal District, the Republic of Bashkortostan.

Рост численности детей с ОВЗ в РФ в последние годы рассматривается в качестве значимого фактора, стимулирующего развитие систем инклюзивного и специального образования. Особую актуальность данный демографический тренд приобретает в Республике Башкортостан (далее – РБ), которая, согласно статистическим данным, на протяжении трех последних лет сохраняет лидирующие позиции по количеству детей-инвалидов среди субъектов Приволжского федерального округа (далее – ПФО) [5].

Важным аспектом повышения качества образования детей с ОВЗ и с инвалидностью является организация доступной предметно-пространственной среды в школах РБ. При этом необходимо учитывать материальные и финансовые возможности учреждений, поскольку не все общеобразовательные организации способны обеспечить необходимый уровень предметно-пространственной доступности в организации образовательного процесса. Наиболее широкие возможности для этого имеются в коррекционных школах республики, и прежде всего в коррекционных школах-интернатах. В таком контексте организация доступной предметно-пространственной среды является способом поддержания и развития образовательных потребностей каждого школьника. Образовательное пространство, организованное соответствующим образом, должно быть рассчитано с учетом индивидуальных особенностей развития учеников с особыми потребностями: их возраста, психофизического развития, специфики заболевания, образовательных интересов [1], [4].

Сущность инклюзивного образования заключается не только в интеграции обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в образовательную среду обычных сверстников, но и в системном создании специальных условий обучения. К числу ключевых условий относятся: обеспечение безопасной и адаптированной предметно-пространственной среды, оснащение образовательных организаций современными техническими средствами реабилитации и специализированными дидактическими материалами. Реализация указанных мер способствует модификации образовательного процесса в соответствии с особыми образовательными потребностями данной категории обучающихся, что в конечном итоге повышает эффективность усвоения учебного материала [6].

Так, например, данные официальной статистики за период 2019–2023 гг. показывают, что в 2 раза увеличилась доля общеобразовательных организаций РФ, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов (с 24 % в 2019 г. до 57 % в 2023 г.). Не исключено, что положительная динамика увеличения количества подобных общеобразовательных организаций связана с мерами государственной социальной политики по развитию специального и инклюзивного образования, в том числе включающие реализацию государственной программы «Доступная среда» [2].

По ПФО такие данные были доступны за период 2020–2023 гг. Судя по ним, в РБ доля общеобразовательных организаций с беспрепятственным доступом для инвалидов также возросла в 2 раза (с 30 % в 2020 г. до 58 % в 2023 г.).

Среди регионов ПФО наибольшая доля таких учреждений отмечалась в республиках Мордовии (85 %), Чувашии (76 %) и Ульяновской области (68 %). К 2023 г. в этих регионах доля обследуемых общеобразовательных учреждений выросла в 3 раза в сравнении с 2020 г. Минимальная доля общеобразовательных организаций с беспрепятственным для инвалидов доступом фиксировалась в Республике Марий Эл – 8 %. При этом здесь наблюдалось снижение показателя в 3 раза (с 23 % в 2020 г. до 8 % в 2023 г.), что расценивается отрицательно. Доля ниже среднероссийского показателя также наблюдалась в Нижегородской области (30 %), Удмуртской Республике (43 %) и Пермском крае (44 %).

Тем не менее, несмотря на невысокие показатели, в этих субъектах отмечался рост доли обследуемых общеобразовательных учреждений [3].

Научным коллективом Института стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» в рамках социологического исследования была произведена оценка доступности предметно-пространственной среды в общеобразовательных организациях РБ. В качестве респондентов выступали родители детей с ОВЗ и с инвалидностью.

В ходе исследования выяснилось, что в основном общеобразовательные организации республики обеспечены бесплатной учебной литературой (60 %), на территории школ имеются игровые зоны, физкультурно-спортивные площадки (56 %). Бытовой комфорт в учреждениях создают оборудованные санузлы (51 %), также обеспечивается доступная и достоверная информация на сайтах школ (43 %).

Не востребованы, по мнению респондентов, безбарьерная среда (43 % ответили, что «не требуется»), услуги тьюторов (47 %), а также система навигации в школе (43 %). Это связано с тем, что в основном общеобразовательные школы посещают дети с ОВЗ и с инвалидностью, не испытывающие физических ограничений в передвижении.

Тем не менее есть потребность в сенсорных комнатах (15 % ответили, что «не обеспечивается») и в помещениях для коррекционной работы и оказания медицинских услуг (8 %).

В целом, как видно по результатам опроса, в общеобразовательных организациях РБ созданы условия доступной предметно-пространственной среды, включающие возможности беспрепятственного доступа в школу, получения необходимой информации, обеспечения игровой и физкультурно-спортивной инфраструктурой, для детей с особыми образовательными потребностями.

Наблюдается положительная динамика в обеспечении доступности образовательной среды как по РФ, так и в регионах ПФО – увеличивается число общеобразовательных организаций, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов.

### **Литература**

1. Гимаев И.З. Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья как объект научного исследования // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 2. С. 156–168.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» / Минтруд России. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения: 13.02.2024).
3. Доля общеобразовательных организаций, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов, в общем числе общеобразовательных организаций / База данных ЕМИСС: государственная статистика. – URL: <https://fedstat.ru/indicator/60919> (дата обращения 30.05.2025).
4. Селиванова С.С. Тенденции адаптации системы общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Уфимский гуманитарный научный форум. 2024. № 1 (17). С. 349–362.
5. Численность инвалидов по полу, возрасту по Российской Федерации / База данных ЕМИСС. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/62497> (дата обращения: 26.08.2024).
6. Шеманчук Г.А. Создание условий в школе для работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник научных конференций. 2019. № 9–3 (49). С. 109–112.

## **Исследование маркеров аутизма у детей дошкольного возраста**

**Мирошников Сергей Александрович,**

*кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия)  
[s.miroshnikov@spbu.ru](mailto:s.miroshnikov@spbu.ru)*

**Наследов Андрей Дмитриевич,**

*кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО  
«Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия)  
[a.nasledov@spbu.ru](mailto:a.nasledov@spbu.ru)*

**Мирошников Евгений Сергеевич,**

*студент математико-механического факультета, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия)  
[jeny miroshnikov2004@gmail.com](mailto:jeny miroshnikov2004@gmail.com)*

В статье представлены результаты исследования маркеров аутизма у детей дошкольного возраста. Описаны выявленные факторы, обобщающие маркеры в однородные симптомы, некоторые из которых выходят за рамки общепризнанного набора симптомов и показывают новые возможные направления как исследований, так и диагностической и коррекционной работы с детьми с РАС. На основе этих результатов разработаны общедоступные онлайн-скрининги для выявления риска РАС (ras.testpsy.net), опирающиеся на данные о современной российской популяции детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, психометрическое обоснование, маркеры аутизма, факторная структура аутизма.

## Study of Autism Markers in Preschool Children

**Miroshnikov Sergey Alexandrovich,**

*PhD in Psychology, Researcher at the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*  
*s.miroshnikov@spbu.ru.*

**Nasledov Andrey Dmitrievich,**

*PhD in Psychology, Associate Professor at the Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*  
*a.nasledov@spbu.ru,*

**Miroshnikov Evgeny Sergeevich,**

*student, Faculty of Mathematics and Mechanics, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*  
*st106436@student.spbu.ru*

The article presents results of research of autism markers in preschool children. The identified factors that generalize the markers into homogeneous symptoms are described, some of which go beyond the generally recognized set of symptoms and show new possible directions of both research and diagnostic and correctional work with children with ASD. On the basis of the results, publicly available online screenings to identify the risk of RAS (ras.testpsy.net) have been developed, based on data on the modern Russian population of preschool children.

**Key words:** autism spectrum disorders, psychometric substantiation, autism markers, factor structure of autism.

Исследования факторной структуры симптомов аутизма в детском возрасте позволяют выявить возрастную динамику симптомов, а также использовать их как маркеры аутизма для методов диагностики и коррекции. Ранее на выборке 3–4 – летних детей мы выявили четырехвекторную структуру РАС и проверили её структурную и измерительную инвариантность в отношении детей с РАС: мальчиков и девочек, детей 3 и 4 лет [2]. Однако в отношении детей без РАС наличие такой структуры не подтвер-

дилось, т.е. не подтвердилось наше исходное предположение о том, что выделенные факторы являются общими для всей популяции векторами, на одном полюсе которых – условная норма, на другом – РАС.

Полученная факторная модель РАС соответствовала известным моделям аутизма по трем из выделенных четырех факторов. Дополнительно мы получили фактор гиперактивности, который является уникальным для моделей РАС. Этот результат показал, что клиницисты должны учитывать высокую распространенность симптома гиперактивности при РАС и особенно внимательно относиться к возможным диагнозам СДВГ у детей дошкольного возраста, школьного возраста и подростков с РАС.

Затем на выборке 374 5–6-летних детей с РАС мы выявили 8-факторную структуру 75 симптомов РАС, включающую нарушения эмпатии, понимания речи, эмоциональные нарушения, настойчивость на одинаковости, гиперактивность/расторженность, сенсорную дезинтеграцию, нарушения моторики и эхолалию [1, 7].

И на последнем из проведенных этапов исследования с использованием мультигруппового конфирматорного факторного анализа была подтверждена эквивалентность этой 8-факторной структуры для выборки 157 детей 7 лет с РАС. В рамках этого этапа исследования было обследовано 255 детей 7 лет (157 с РАС, 50 – с ЗПР, 48 – нормативно развивающиеся). Подтверждение эквивалентности позволило объединить выборки детей, и разработать 8-шкальную методику диагностики симптомов аутизма для детей 5–7 лет, психометрически обосновать ее и обеспечить нормами, позволяющими корректно интерпретировать результаты диагностики.

Ниже описаны шкалы полученной на текущем этапе методики, в порядке уменьшения суммы квадратов факторных нагрузок в исходной 8-факторной модели.

Шкала «Эмпатия» (Emp) – 10 пунктов, ситуации понимания и прогнозирования поведения других людей на основе интерпретации их эмоций и чувств. Эти результаты согласуются с литературными данными и отсутствие эмпатии можно рассматривать как ключевой симптом аутизма у детей 5–7 лет. При этом у детей 3–4 лет этот симптом отсутствовал [2], что может иллюстрировать возрастную динамику симптомов аутизма или улучшение эмоционального интеллекта с возрастом.

Шкала «Понимание речи» (SU) – 9 пунктов, выполнение простых действий по словесным инструкциям. В раннем возрасте у многих детей-аутистов диагностируются языковые нарушения из-за поведенческих и нейрофизиологических аномалий, связанных с речью. Задержки в экспрессивной речи также являются показателями РАС, имеющими тенденцию к распространению в виде задержек и нарушений в других когнитивных и поведенческих доменах [4].



Шкала «Эмоции» (Em) – 9 пунктов, ситуации эмоционального контакта с другими людьми, отсутствие эмоционального отклика в ответ на эмоции других. Известно, что дошкольники с РАС часто страдают от эмоциональной дисрегуляции (ЭД) – дефицита способности управлять эмоциями. Некоторые исследователи связывают ЭД с коммуникативными нарушениями, подчеркивая ведущую роль ЭД в социально-эмоциональных нарушениях [6].

Шкала «Настойчивость на одинаковости» (PS) – 11 пунктов, вызванный переменами стресс, потребность в одинаковости режима и окружающей среды, ритуализм. Это основной аутистический симптом, но он занимает четвертое место по факторной нагрузке в нашей модели симптомов аутизма у детей 5–7 лет. Ритуалы могут быть направлены на уменьшение неблагоприятных сенсорных переживаний и могут рассматриваться как стратегии саморегуляции, выполняемые аутичными индивидами с высоким уровнем эмоциональной дисрегуляции [8].

Шкала «Гиперактивность» (Нур) – 10 пунктов, гиперактивное поведение, включая агрессию, расторможенность, низкий поведенческий контроль. Этот симптом не относится к основным аутистическим симптомам, но является одним из наиболее часто встречающихся сопутствующих состояний у детей с РАС. В настоящее время Нур у детей с аутизмом рассматривается как диагностический симптом, поскольку он связан со снижением адаптивного поведения.

Шкала «Сенсорная дезинтеграция» (SD) – 10 пунктов, связанных с повышенной или пониженной сенсорной чувствительностью и действиями по аутостимуляции или избеганию определенных сенсорных стимулов. Дети с аутизмом отличаются большим разнообразием сенсорных профилей и испытывают трудности с сенсорной обработкой информации. Появление этого фактора не было неожиданным, учитывая, что основной аутистический симптом – стремление к одинаковости – тесно связан с SD.

Седьмая шкала – это «Моторика» (Mot) – 7 пунктов, трудности при выполнении тонко дифференцированных двигательных движений, задержка моторного развития. Этот симптом не относится к классическим, но его появление у детей 5–7 лет не удивительно, т.к. двигательное развитие дошкольников является важным предиктором последующей психосоциальной дезадаптации и академических достижений. Примерно треть детей с РАС в возрасте до 6 лет испытывают двигательные трудности [5].

Последняя шкала «Эхолалия» (Ech) – 9 пунктов, связанных с немедленной и отсроченной эхолалией и вербальными стереотипами. Эхолалия – распространенное явление у аутичных детей, проявляющееся в повторении чужой речи и выявляемое примерно у 75–80% вербальных детей с РАС [3].

Подтверждена дискриминантная валидность описанных выше факторов по их средней извлеченной дисперсии и по соотношению корреляций

межу факторами и между пунктами для каждого фактора. Каждый фактор образует достаточно надежную шкалу по внутренней согласованности входящих в него пунктов. При помощи дискриминантного анализа было показано, что 3 модели, включающие эти 8 факторов как предикторов, построенные на каждой из «обучающих выборок» детей 5, 6 и 7 лет, с точностью от 88,2 до 92% разделяют детей других возрастов («тестовых выборок») на группы РАС и не РАС. Разработана дискриминантная 8-факторная модель шкалы симптомов аутизма, обладающая точностью 91,2% разделения группы детей с РАС от остальных детей, с чувствительностью 92,7% (точность отнесения к группе РАС) и специфичностью 87,7% (точность отнесения к группе не-РАС).

Также мы разработали тестовые нормы для этой шкалы, позволяющие быстро оценить вероятность риска РАС у детей 5 – 7 лет. Выборкой стандартизации выступали данные 531 ребенка с РАС в возрасте 5 – 7 лет. Сырыми баллами являлись дискриминантные оценки, вычисленные по уравнению дискриминантной функции. В качестве стандартной шкалы выбрана шкала стенов с процентильными границами, обеспечивающими строгое соответствие итогового распределения в этой шкале нормальному распределению.

В случае выявления высокого риска РАС у ребенка, 8 шкал этой методики позволяют оценить, какие группы симптомов наиболее выражены и соответственно планировать уточняющее обследование и коррекционные занятия, которые будут полезны независимо от подтверждения диагноза РАС на текущем этапе. Для возможности использования полученных результатов в целях выявления риска РАС у детей дошкольного возраста разработаны общедоступные онлайн-скрининги для выявления риска РАС ([ras.testpsy.net](http://ras.testpsy.net)), опирающиеся на указанные выше результаты исследования и данные о современной российской популяции детей дошкольного возраста. Шкала аутизма предназначена для оценки риска развития аутизма, но не для постановки диагноза. Это инструмент скрининга, целью которого является своевременное выявление симптомов аутизма и детей из группы риска РАС, которые нуждаются в целенаправленном внимании специалистов и более детальном обследовании.

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ 23-18-00155 «Исследование прогностных индикаторов расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста».

### Литература

1. Наследов А.Д., Ткачева Л.О., Заширинская О.В., Мирошников С.А. Анализ четырехфакторной модели симптомов аутизма у детей 3–6 лет // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 47–72.
2. Наследов А.Д., Ткачева Л.О., Мирошников С.А. Факторная структура и измерительная эквивалентность шкалы аутизма для детей 3–4 лет: анализ бинарных

данных // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 191–210.

3. Blackburn, C., Tueres, M., Sandanayake, N., Roberts, J., Sutherland, R. A systematic review of interventions for echolalia in autistic children // *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2023. Vol. 58, No. 6. P. 1977–1993.

4. Elsabbagh M. Linking risk factors and outcomes in autism spectrum disorder: is there evidence for resilience? // *BMJ (Clinical research ed.)*. 2020. Vol. 368. l6880.

5. Licari, M.K., Alvares, G.A., Varcin, K., Evans, K.L., Cleary, D., Reid, S.L., Glasson, E.J., Bebbington, K., Reynolds, J.E., Wray, J., & Whitehouse, A.J.O. (2020). Prevalence of Motor Difficulties in Autism Spectrum Disorder: Analysis of a Population-Based Cohort. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 13(2), 298–306.

6. Loveland K.A. Social-emotional impairment and self-regulation in autism spectrum disorders // In: *Emotional development: Recent research advances* / Eds. Nadel J., Muir D. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 365–382.

7. Nasledov A., Tkacheva L., Miroshnikov S. Factor Structure of Autism Symptoms in 5–6-Year-Old Children: Age Perspective // *OBM Neurobiology*. – 2024. – Vol. 8, No. 4. – P. 259.

8. Spackman E., Smillie L.D., Frazier T.W., Hardan A.Y., Uljarević M. Characterizing subdomains of insistence on sameness in autistic youth // *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*. 2023. Vol. 16, No. 12. P. 2326–2335.

## **Социальная эксклюзия семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями: депривационный подход**

**Руднева Инна Александровна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград, Россия)*  
*inna.rudneva@mail.ru*

В статье рассмотрены возможности депривационного подхода к профилактике социальной эксклюзии семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, минимизации последствий.

**Ключевые слова:** семья, ребенок в особыми потребностями, социальная эксклюзия, депривация, депривационный подход.

## **Social Exclusion of a Family Raising a Child with Special Needs: the Deprivation Approach**

**Rudneva Inna Aleksandrovna,**

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia)*  
*inna.rudneva@mail.ru*

The article considers the possibilities of a deprivation approach to the prevention of social exclusion of a family raising a child with special needs and minimizing the consequences.

**Keywords:** *family, child with special needs, social exclusion, deprivation, deprivation approach.*

Ситуация социальной эксклюзии как жизненная ситуация видится в объективном недостатке необходимого для жизни того или иного человека (человек в ситуации социальной эксклюзии). В зависимости от множества обстоятельств разные люди могут испытывать самые разные потребности с разной степенью нуждаемости в их удовлетворении, с индивидуальной оценкой переживаемых трудностей. В фокусе особого внимания педагогов и психологов семьи, воспитывающие детей с особыми потребностями. Поскольку именно семья во многом выступает как ключевым ресурсом, так и мощным фактором риска для нормальной социализации ребенка.

Анализ гуманитарного знания показал значительную степень изученности проблемы социальной эксклюзии семьи с точки зрения выявления бедности. К исследованию феномена бедности используются различные подходы, среди которых наиболее распространенным является выявление и учет доходов граждан. Гришина Е.Е. отмечает, что согласно данным Комплексного наблюдения условий жизни населения, проводимого Росстатом в период с 2018 по 2022 г.:

- «более 50% домохозяйств с тремя и более детьми не могут справиться с неожиданными тратами, заменить пришедшую в негодность простую мебель и провести одну неделю отпуска вне дома хотя бы один раз в год;

- треть многодетных семей не имеет денежных средств для того, чтобы их дети посещали платные кружки и секции для развития своих способностей;

- более 20% многодетных семей не могут заплатить за школьные экскурсии и поездки;

- более 10% многодетных семей не имеют финансовых возможностей для покупки компьютера или ноутбука» [1].

В исследовании Слободянюк Е.Д., показано, что «самые бедные граждане страны – дети из сельских многодетных семей» [4].

Для анализа бедности также используется депривационный подход (автор П. Тайнсенд), согласно которому не все можно измерить монетарно, оценке подлежит процесс и результат лишения возможности удовлетворения основных жизненных потребностей человека. Так, Корчагина И.И., Прокофьева Л.М., Теракопов С.А. отмечают, что «анализ бедности с позиций депривационного подхода (оценка лишений) также показывает, что в России наиболее социально уязвимыми являются многодетные семьи и домохозяйства безработных и пенсионеров, особенно

одиноким, а также семьи, проживающие в сельской местности. Для перечисленных домохозяйств характерна высокая концентрация деприваций и более высокая распространенность отдельно взятых лишений» [3].

Елизаров В.В., Синица А.Л. пишут, что «в демографии и экономике семьи уровень жизни семей всегда рассматривался как один из важных факторов формирования семьи и рождаемости, влияющий на число детей в семье, на откладывание рождений и отказ от последующих рождений, на стабильность семьи» [2]. Иными словами нуждаемость семьи выступает фактором риска и предиктором для возникновения социальной эксклюзии, формирования особых потребностей детей в таких семьях.

С точки зрения депривационного подхода к проблеме социальной эксклюзии семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, закономерно выделить факторы риска. Нами были определены три группы факторов риска, включающие:

- биологические риски (наследственность, генетические аномалии, болезни, биологическая депривация);
- психологические риски (травмирующие события, «психологическая пустыня», виктимность, сенсорная и эмоциональная депривация);
- социальные риски (отсутствие или искаженное взаимодействие со значимым взрослым, материнская и социальная депривация).

Депривационный подход позволяет проектировать процесс сопровождения семьи в состоянии социальной эксклюзии, воспитывающей ребенка с особыми потребностями. Тогда сопровождение нацеливается на устранение причин социальной эксклюзии семьи, образовательной эксклюзии ребенка с особыми потребностями. Содержание сопровождения составляет работа по профилактике биологических, психологических, социальных рисков, их минимизация. Современная инклюзивная школа, будучи субъектом профилактики, призвана способствовать нормальной социализации детей, имеющих различия в условиях жизненного старта, которые обеспечивает (или не обеспечивает) семья. Школьные педагогические команды в работе с ребенком с особыми потребностями принимают во внимание ситуацию социальной эксклюзии семьи, исследуют ее риски и лишения. Иными словами, депривационный подход к работе с семьей ребенка с особыми потребностями обладает диагностическим и прогностическим потенциалом, позволяет создавать целостную картину социальной реальности, в которой живет и воспитывается ребенок.

### Литература

1. Гришина Е.Е. Материальное положение многодетных семей и факторы роста их доходов / Е.Е. Гришина // Финансовый журнал. 2024. №1. С 45–60.
2. Елизаров В.В., Синица А.Л. Бедность семей с детьми: проблемы определения и измерения, региональные особенности / В.В. Елизаров, А.Л. Синица // Уровень жизни населения регионов России. 2018. №2 (208). С. 24–33.

3. Корчагина И.И., Прокофьева Л.М., Теракопов С.А. Материальные депривации в оценках бедности / И.И. Корчагина, Л.М. Прокофьева, С.А. Теракопов // Народонаселение. 2019. №2. С. 51–63.

4. Слободенюк Е.Д. Особенности и структура социальной группы бедных в современной России / Е.Д. Слободенюк // Пространство экономики. 2014. № 4. С 114–129.

## **Способность к благодарности участников инклюзивного театра: организация диагностического исследования**

**Сафронова Елена Михайловна,**

*профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор (Волгоград, Российская Федерация)*  
*emsafroнова@mail.ru*

Представлены результаты проверки качества созданного нами пакета диагностических методик по изучению уровня сформированности способности к благодарности участников инклюзивного театра

**Ключевые слова:** *благодарность, инклюзивный театр, диагностика, лица с особенностями психофизического развития, анкетирование, эссе, ранжирование, интервью*

## **The Ability to be Grateful to the Participants of an Inclusive Theater: Organization of Diagnostic Research**

**Safronova Elena Mikhailovna,**

*Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Volgograd, Russia)*  
*emsafroнова@mail.ru*

The results of the quality control of the package of diagnostic techniques created by us for studying the level of formation of the ability to be grateful to the participants of the inclusive theater are presented.

**Keywords:** *gratitude, inclusive theater, diagnostics, persons with special needs of psychophysical development, questionnaire, essay, ranking, interview.*

Результаты научных исследований подтверждают, что «каждому человеку необходимо развивать способность к принятию (подарков, услуг, благодеяний, своих проблем), а подростку с ограниченными возможностями здоровья в силу жизненных обстоятельств особенно» [4]. Считаем, что в современной педагогике целесообразно продолжение исследования

способов диагностирования и технологий воспитания такой характеристики человека как способность к благодарности. Это в полной мере касается и участников инклюзивного театра, для которых способность к благодарности является проявлением их нравственной воспитанности. Принимая, человек обретает спокойствие и силу, необходимые для нравственного здоровья личности. Под способностью к благодарности нами понимается ее трактовка, данная И.С. Коном, как «отношение человека к оказавшему ему в прошлом благодеяние, услугу лицу (группе, организации), выражающееся в особом чувстве готовности ответить взаимным благодеянием и в соответствующих практических действиях» [1]. Отметим, что для нас способность к благодарности есть характеристика нравственной воспитанности личности и выражение ее жизненного принципа. В структуре благодарности выделяются такие компоненты, как знаниевый, мотивационно-потребностный, эмоциональный, деятельностно-поведенческий, описанные в наших исследованиях [4], что является основанием для разработки комплекта методик. Необходимость диагностирования связана с исследованием возможностей инклюзивного театра в воспитании чувства и способности к благодарности.

В данном тексте мы представим фрагмент пилотного исследования для диагностики сформированности данной способности, проведенного на базе инклюзивного театра «Теплые артисты» (Волгоград, <https://tartists.ru/>). Исследование проводилось среди 26 респондентов, включавших пары, состоящие из родителя и ребенка в возрасте преимущественно от 20 до 30 лет с различными психофизическими особенностями – нарушениями слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и др. Для большей валидности проводимого исследования мы в течение более чем год участвовали в репетиционном процессе и показе спектаклей, гастрольных поездках, а также в репетициях «Подiums» для мам «артистов» в качестве моделей, что позволило установить дружественные отношения и создать психологически комфортную атмосферу. Организуя исследование, нами учитывалось, что «система оценки качества воспитания может включать как количественные, так и качественные методы оценки, которые помогут анализировать результаты воспитания и принимать решения о дальнейших улучшениях воспитательных процессов» [3, с.54]

Пакет диагностических методик создан нами с учетом и возраста, и особенностей участников театра, большая часть которых входит в его состав более 5 лет, некоторые 9 лет. Диагностическое исследование имело «трехсторонний» характер: для получения достоверной информации в нем участвовали родители, «артисты», и руководители театра (режиссер и художественный руководитель). Таким категориям респондентов, как родители и дети, было предложено анкетирование, включающее соответственно 10 и 7 вопросов с вариантами ответов. Целью анкетирования

молодежи было выяснение понимания сущности благодарности, частоты ее проявления диагностируемым, наличия затруднений в ее выражении, адресата благодарности, а также мотивов ее проявления. Опрос родителей «Чувство благодарности у вашего ребенка: есть ли и в какой мере?» касался изучения сформированности всех 4-х компонентов благодарности и включал задание на продолжение предложения для выяснения наличия благодарности у самих родителей. Приведем текст анкеты.

1. Что такое благодарность в вашем понимании? а) чувство признательности за сделанное кем-то для тебя добро; б) чувство признательности за оказанное внимание; в) чувство признательности за оказанную услугу; г) взятка; д) зло; е) что-то другое (назовите).

2. В какой степени, на ваш взгляд, у вашего сына\дочери сформирована способность быть благодарным? а) низкий уровень; б) достаточный; в) высокий.

3. Считаете ли вы, что это качество (быть благодарным родителям, другому человеку) вашему ребенку необходимо? а) да, б) нет, обязательно, в) оно ему вряд ли недоступно.

4. Являются ли препятствием к выражению благодарности особенности (психические, физические) вашего сына\дочери? а) да, б) нет

5. В какой форме ваш сын / дочь чаще всего проявляется благодарность (если проявляет)? а) словом (вербально); б) мимикой, жестом; в) в поступках, делах; г) ни в чем.

6. Кому, как правило, чаще всего благодарен ваш сын\дочь? а) мать; б) отец; в) бабушка; г) дедушка; д) другие родственники; е) учителя; ж) мир, вселенная; з) кто-то другой (руководитель театра, режиссер...).

7. Видите ли вы положительную динамику в воспитании способности быть благодарным у вашего ребенка? а) да, б) нет, в) что-то другое.

8. Что в инклюзивном театре «теплые артисты» и «подиуме» помогает вашему сыну\дочери почувствовать и выразить благодарность? а) участие в «Подиуме», б) получение роли, в) предоставление костюма для показа в магазине и его примерка, г) театральные гастроли – поездки, д) повышение качества жизни, е) что-то еще, чему он благодарен.

9. Есть ли у вас повод быть благодарным театру «Теплые артисты» и модельному агентству «Подиум»? а) да, б) нет, в) назовите, за что именно (если можно)

10. Продолжите, если хотите, предложение: «Я благодарна театру «Теплые артисты» и «Подиуму» за...»

Мы предположили, что для руководителя и режиссера инклюзивного театра «Теплые артисты» более приемлема форма эссе, чем анкета, которое возможно преобразовать в аудиоинтервью. Его цель – оценить актуальное состояние сформированности чувства благодарности у участников инклюзивного театра и тенденцию в его развитии. Задание респонденту: запишите свое размышление в виде письменного текста небольшого объ-



ема, опираясь на нижеследующие вопросы: 1. За что чаще всего вам благодарны участники театра? Как вы это чувствуете? 2. Учатся ли они выражать свою благодарность, пребывая в роли артиста? За счет чего? Почему? 3. Какие обстоятельства их «театральной жизни» помогают стать им способными к выражению благодарности. 4. Стали ли за последние годы мамы (родители) артистов более благодарными? В чем это проявляется? Что вызывает их благодарность более всего? 5. Ставили ли вы такую цель: вызывать чувство благодарности у артистов? Связано ли оно? с вашей точки зрения, с нравственностью, нравственной воспитанностью человека.

Диагностический материал для «артистов», кроме анкеты, включал в себя методику «Ранжирование» и эссе «Мое чувство благодарности». Установкой к проведению ранжирования с целью выявления частоты переживания чувства благодарности и степени ее осознания было следующее: перед вами 4 группы чувств и эмоций. Выделите знаком + в каждой из групп то чувство, которое испытываете чаще всего. Задание выполняется с помощью диагноста или родителя.

Группа I. 1. Беспокойство. 2. Беспомощность. 3. Благодарность. 4. Вдохновение. 5. Гнев. 6. Сочувствие.

Группа II. 1. Гордость. 2. Грусть. 3. Доброжелательность. 4. Благодарность. 5. Доверие. 6. Жадность.

Группа III. 1. Благодарность. 2. Зависть. 3. Интерес. 4. Надежда. 5. Обида. 6. Признательность

Группа IV. 1. Зависть. 2. Интерес. 3. Надежда. 4. Обида. 5. Признательность. 6. Благодарность

Предполагаемое же эссе «Мое чувство благодарности» нами было заменено на интервью «Кому и почему я хочу выразить свое чувство благодарности?». Интервью было апробировано на самом взрослом участнике театра (Артем К., 39 лет, Диагноз – ДЦП). Его ответы приведены после каждого вопроса.

1. Есть ли в театре «Теплые артисты» кто-то, к кому вы испытываете чувство благодарности? («есть»). 2. За что вы благодарны этому человеку (людям)? («Ю.В. – за то, что создала театр», «Д.В. – за то, что дает роли»). 3. Догадывается ли этот человек, что вы ему благодарны? («не знаю»). 4. Надо ли его скрывать или лучше выражать? Почему? («Надо выражать, чтобы дали роль», «Если не дают роли, можно не выражать»). 5. Вам трудно или, может быть, неловко выражать благодарность? («Неловко»). 6. Заслуживает ли, на ваш взгляд, благодарности руководитель театра? Если да, то за что? (респондент смутился...). 7. Вы всегда благодарите друг друга в театре «Теплые артисты»? Как? («да, обаятия, улыбки»). 8. Надо ли, чтобы окружающие знали, что вы им благодарны? («да, надо»). 9. Кому вы никогда не выражали свое чувство благодарности прежде, а теперь хотите и сделаете это? («да»). 10. Вам нужна в этом помощь? (нет, сам). 11. Приятно ли вам, когда благодарят вас? («да»).

Совершенствуя качество диагностической процедуры, мы убедились, что, учитывая специфику респондентов, важно ее проводить ни как диагностику, нужную мне, исследователю, а как воспитательно-развивающее занятие с элементами диагностики. Именно поэтому процедура проводилась для части труппы в завершении первой части репетиции в эстетичном пространстве театра, где участники, сидя в кругу рядом с мамами, для вхождения в тему выполнили ряд увлекательных для них заданий, что расположило к размышлениям и диалогу.

Пилотное диагностирование подтвердило наше предположение, что его предпочтительнее осуществлять в присутствии и с поддержкой родителей. Таким образом решается несколько задач: 1) родитель (в нашем случае, мамы, сопровождающие своих взрослых детей на репетиции) выполняет роль «тьютора» в ходе диагностического процесса, что позволяет осуществить саму процедуру более качественно; 2) родитель поддерживает высказывания детей в обсуждении темы «Благодарность как чувство и жизненная позиция» и получает опыт общения с детьми в сфере нравственной проблематики и понимания своих детей.

Отметим также, что анкетирование для родителей проводилось в индивидуальном порядке предварительно для обеспечения их вхождения в область нашего исследования и мотивации участия в нем. После завершения заполнения диагностических материалов нами отмечены позитивные реакции родителей на происходящее, выражение им благодарности за происшедшее, с их точки зрения, «событие» для их детей, оценки его воспитательно-развивающего потенциала («Это был важный и полезный разговор!»- Ирина И.), а также приподнятое настроение всех участников. На наш взгляд, это связано с состоявшимся коллективным размышлением о взаимоотношениях внутри особого театрального коллектива, потребности большинства участников в рефлексии, что косвенно характеризует функционирование детско-взрослой общности [2]. Проводя более масштабное исследование, следует учесть, что в зависимости от возраста и степени выраженности нарушений психофизического развития можно использовать опросные и другие методики в различном их сочетании. Главное при этом то, что диагностирование должно охватывать все четыре компонента, характеризующие сформированность способности быть благодарным, а также оценивать ее не только на основе ответов и реакций участников особого театра, но и с учетом информации, полученной при диагностике от родителей и руководителей театра.

#### **Литература**

1. Кон, И.С. Словарь по этике / И.С. Кон. 4-е издание. М.: Политиздат, 1981. 430 с.

2. Сафронова, Е.М. Возможности детско-взрослой общности в освоении воспитанием некогнитивных видов опыта/ Е.М. Сафронова // Воспитание школьников. 2021. № 7. С. 46–53.

3. Селиванова, Н.Л. Почему идеи научной школы Л.И. Новиковой актуальны: связь прошлого и будущего воспитания/ Селиванова Н.Л.: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (25–26 марта 2025 года, г. Владимир). Электронное издание сетевого распространения / отв. ред. Е.Л. Харчевникова. – Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2025. – С.51–67.

4. Safronova E. Gratefulness as a Life Principle: Essence and Diagnostics / E.M. Safronova, L.S. Beylinson, N.V. Zolotikh, T.Y. Shevchenko // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. Iss.16. – P. 8968–8980.

## **Оценка некоторых аспектов инклюзивной образовательной среды (по материалам социологического исследования)**

**Селиванова Светлана Сергеевна,**

*научный сотрудник Института стратегических исследований «Академии наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)  
selivanovass@yandex.ru*

В статье представлены результаты социологического исследования инклюзивной образовательной среды в Республике Башкортостан, проведенного среди родителей детей с ОВЗ и с инвалидностью. Рассмотрены ключевые проблемы: кадровый дефицит специалистов, недостаточная подготовка педагогов, и различные организационные барьеры.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, особые образовательные потребности, социологическое исследование, удовлетворенность качеством образования.

## **Assessment of some Aspects of an Inclusive Educational Environment (based on a Sociological Research)**

**Svetlana S. Selivanova,**

*Researcher at the Institute of Strategic Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)  
selivanovass@yandex.ru*

The article presents the results of a sociological study of the inclusive educational environment in the Republic of Bashkortostan, conducted among parents of children with disabilities. The key issues are considered: shortage of specialists, insufficient training of teachers, and organizational barriers.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, sociological research, satisfaction with the quality of education.

Развитие инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений государственной политики, направленной на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Несмотря на нормативно закрепленные гарантии, реализация инклюзии на практике сопряжена с рядом устойчивых затруднений, касающихся как кадрового и методического обеспечения, так и организационных, инфраструктурных и психологических аспектов образовательной среды [2].

Вопросы инклюзивного образования достаточно широко освещаются в современной научной литературе [1]. Исследователи акцентируют внимание на необходимости подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, развития профессиональных компетенций, а также формирования толерантной и поддерживающей среды в образовательных организациях [3, 4]. Вместе с тем, существует определенный разрыв между содержанием нормативных документов и реальными практиками в образовательных учреждениях. Особенно остро эти несоответствия проявляются в восприятии и оценке ситуации со стороны семей, воспитывающих детей с особыми потребностями.

В этом контексте актуализируется задача изучения опыта родителей в форме получения обратной связи как непосредственного участника и наблюдателя образовательного процесса.

Социологическое исследование по оценке инклюзивной образовательной среды в Республике Башкортостан было проведено по заказу Министерства образования и науки РБ в апреле-мае 2025 года. В опросе приняли участие родители детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью. Количество опрошенных составило 3450 человек.

Географическое распределение респондентов показало, что большинство участников проживают в муниципальных районах (64 %), тогда как в городах, включая Уфу, доля составила 31 % и 5 % соответственно. Среди детей респондентов наиболее распространенными особенностями здоровья стали задержка психического развития (47 %), тяжелые нарушения речи (21 %) и нарушения интеллекта (17 %). При этом в Уфе наблюдались значительные отличия: там в два раза чаще встречались нарушения опорно-двигательного аппарата (33 %) и в четыре раза чаще – расстройства аутистического спектра (33 %).

Почти половина опрошенных родителей указали, что их ребенок имеет инвалидность. Однако этот показатель сильно варьировался в зависимости от территории: в Уфе инвалидность была у 92 % детей, а в муниципальных районах – лишь у 36,5 %. Что касается образовательного процесса, то 77 % респондентов подтвердили, что индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА) реализуется в их учебном заведении.

Анализ форм обучения выявил, что более половины детей (56 %) учатся в инклюзивных классах, причем треть из них – по общеобразо-

вательной программе, а 25 % – по адаптированной. В то же время коррекционные школы и классы охватывают 27 % учащихся, а надомное и дистанционное обучение – 18 %. В Уфе ситуация заметно отличалась: 72 % детей посещали коррекционные учреждения, что связано с высокой долей инвалидности среди школьников опрошенных родителей в столице республики.

В результате исследования были выявлены основные затруднения, с которыми сталкиваются родители при организации образовательного процесса для «особенных» детей. Наиболее ощутимым является кадровый дефицит, связанный с недостатком квалифицированных специалистов – логопедов, дефектологов, тьюторов, психологов и других педагогов, необходимых для развития таких детей. Доля респондентов, отметивших существенную серьезность этой проблемы составляет почти треть. Такие же оценки даны каждым пятым респондентом в отношении проблемы психологической и методической неготовности педагогов обучать таких детей. Таким образом, вопрос кадрового обеспечения инклюзивного образования включает как объективный дефицит специалистов, так и трудности, связанные с их профессиональной подготовкой и мотивацией. Менее серьезными, но также возникающими в ряде случаев, респондентами отмечаются вопросы, касающиеся организационных условий инклюзивного образования. Так, 14 % респондентов считают серьезной проблемой отсутствие в школах условий, рекомендованных ПМПК, 13 % – длительные очереди при записи в ПМПК, 13 % – территориальную доступность образовательных учреждений, 8 % – нехватку мест в школах. Эти значения подтверждают, что барьеры возникают не только на этапе непосредственного взаимодействия с учителем, но и в процессе прохождения административных процедур.

Также участникам опроса было предложено в открытой форме поделиться проблемами, с которыми им пришлось лично столкнуться при организации образовательного процесса их ребенка. В основном респонденты, подтверждая ранее полученные данные, отмечали трудности, связанные с кадрами, их дефицит или недостаточную подготовку к работе с детьми с особыми образовательными потребностями («Мало специалистов, либо слабо подготовленные», «Не хватает тьюторов», «Нет понимания со стороны педагогов к детям с ОВЗ и с инвалидностью», «Нет специалистов», «Отсутствие дополнительных занятий для детей с различными специалистами», «Педагогический состав без опыта работы с детьми ОВЗ и различными нарушениями интеллекта и РАС», «Частая смена учителей» и др.). Также среди проблем упоминаются переполненность классов и нехватка индивидуального подхода («огромное количество детей в классе...», «в классе больше 30 человек, ребенок просто теряется...», «Недостаточное внимание со стороны учителя» и т.д.). Кроме того, со стороны родителей встречаются претензии,

касающиеся содержания или организации программы обучения детей («Хочется больше часов по основным предметам», «Проблемы оценивания предметов по нормативам», «Изучение лишних предметов...», «мало уроков...», «Нет учебников для АООП, расписание не адаптируется под ученика с ОВЗ»). Таким образом, наиболее актуальными проблемами в организации образовательного процесса становятся трудности в сфере обеспечения инклюзии и индивидуального подхода.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости комплексных изменений в системе инклюзивного образования. Ключевыми направлениями остаются решение кадровых проблем, внедрение устойчивых индивидуальных траекторий обучения, повышение организационной гибкости школ, а также методическое и содержательное обновление образовательных программ. В центре этих изменений должны находиться реальные запросы родителей, формулируемые ими не в абстрактных категориях, а через конкретные потребности – в специалистах, внимании, поддержке и понимании.

### **Литература**

1. Гимаев И.З. Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья как объект научного исследования // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 2. С. 156–168.
2. Мигунова Ю.В. Некоторые аспекты государственной образовательной политики для детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью // В сборнике: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России. Улан-Удэ, 2024. С. 170–171.
3. Селиванова С.С. Тенденции адаптации системы общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Уфимский гуманитарный научный форум. 2024. № 1 (17). С. 349–362.
4. Столь А.В. Проблема дефицита кадров для работы с детьми с ОВЗ на примере Республики Башкортостан // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2024. № 4 (42). С. 51–67.

## **Перспективы инклюзии: как родители школьников с ОВЗ оценивают условия обучения в сравнении со средними региональными показателями**

**Столь Анна Викторовна,**

*кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Научного центра изучения социального развития региона, Институт стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*  
stolavi@yandex.ru

В статье выявлен структурный барьер: ограниченный охват детей с ОВЗ дополнительным образованием, а также меньшая удовлетворенность родителей детей с ОВЗ и/или инвалидностью созданными в регионах условиями для образования и развития по сравнению со средними по региону оценками. Предложены меры, основанные на проведенном анализе: развитие практики инклюзивного театра, особенно в сельской местности и столичной Уфе, активизация участия детей с ОВЗ в олимпиадах и конкурсах, профориентация с учетом ограничений в здоровье школьников.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья – ОВЗ, школьный театр, дополнительное образование, удовлетворенность.

## **Prospects for Inclusion: how Parents of Schoolchildren with Disabilities Evaluate the Learning Conditions in Comparison with Average Regional Indicators**

**Stol Anna Viktorovna,**

*PhD in Economics, Leading Researcher, Scientific Center for the Study of Regional Social Development, Institute for Strategic Studies, State Scientific Institution "Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan" (Ufa, Russia)*  
stolavi@yandex.ru

The article identifies a structural barrier: limited coverage of children with disabilities by additional education, as well as lower satisfaction of parents of children with disabilities and/or disabilities with the conditions for education and development created in the regions in comparison with the average regional assessments. Measures based on the conducted analysis are proposed: development of inclusive theatre practice, especially in rural areas and the capital Ufa, activation of participation of children with disabilities in Olympiads and competitions, career guidance taking into account the health limitations of schoolchildren.

**Keywords:** inclusive education, disabilities, school theatre, additional education, satisfaction.

Структурный барьер означает наличие системных ограничений, связанных с доступом к ресурсам или инфраструктуре. В работе представлено исследование наличия такого барьера для учащихся с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью (здесь и далее сокращаем до ОВЗ).

**Цель и методы исследования.** Цель – анализ объективных и субъективных аспектов образовательной среды школы в оценках удовлетворенности родителей учащихся с ОВЗ по сравнению со средними по региону показателями. Гипотеза исследования – родители детей с ОВЗ оценивают условия обучения и доступность дополнительного образования ниже, чем родители детей без ОВЗ, что свидетельствует о структурном неравенстве в системе образования Республики Башкортостан.

Методы – исследование основано на количественном опросе родителей школьников, проведенном в апреле 2025 года рабочей группой Научного центра изучения социального развития региона (Институт стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан»). Основной метод сбора данных – анкетирование методом онлайн-опроса, что позволило охватить значительное число респондентов и получить сопоставимые результаты. Данные обрабатывались в программе Excel. Выборка и репрезентативность: в опросе приняли участие 20 308 родителей из всех типов территорий Республики Башкортостан: городские территории – Уфа (столица региона) и другие города; сельские территории – районные центры и сельская местность. Среди опрошенных родителей 5,7 % или 1165 человек отметили, что у их ребенка есть ОВЗ и/или инвалидность со следующим распределением по территориям региона: г. Уфа – 15,2 %, пригород Уфы – 9,0 %, пригород Уфы – 1,1 %, другой город РБ – 34,2 %, районный центр – 20,2 % и сельская местность – 35,5 % опрошенных.

Ограничения исследования:

1. Субъективность оценок: данные основаны на мнениях родителей, а не на объективных измерениях.

2. Неполный охват детей с тяжелыми формами инвалидности: поскольку большая часть таких детей обучается на дому, вероятно она не попала в опрос. В анкете нет вопроса о форме обучения, что не позволяет оценить, насколько родители таких детей были включены в анкетирование.

3. Географическая специфика: результаты актуальны для Республики Башкортостан и требуют осторожной экстраполяции на другие регионы.

### **Результаты исследования и обсуждение.**

Родители детей с ОВЗ демонстрируют несколько более низкий уровень удовлетворенности различными аспектами школьного обучения по сравнению с родителями детей без особенностей развития. Однако в некоторых сферах показатели для детей с ОВЗ оказываются выше, что может указывать на успешную адаптацию отдельных элементов образовательной среды.

Мотивация и академические результаты у детей с ОВЗ ниже: желание ходить в школу выражено у 40,2 % против 46,2 % среди других детей. Удовлетворенность успеваемостью также ниже – 28,4 % против 41,1 %. Это может быть связано с недостатком индивидуального подхода или ограничениями, связанными со здоровьем. Родители детей с ОВЗ реже довольны участием в олимпиадах и конкурсах (26,8 % против 35,2 %), что указывает на недостаточное вовлечение этих детей в школьную жизнь или на их трудности. Вероятнее всего проблемы с учебой могут быть причиной неучастия таких детей в общих олимпиадах и конкурсах. Возможно у родителей есть не в полной мере удовлетворенный запрос на олимпиады и конкурсы для этой категории детей.



Профориентация и подготовка к дальнейшему обучению менее эффективны для детей с ОВЗ (23,1 % и 26 % против 27,1 % и 30,9 % соответственно), что поднимает вопрос о доступности программ для этой категории учащихся и согласуется с выводами более раннего исследования об удовлетворенности профориентацией учащихся с ОВЗ [1: 134]. Нагрузка (уроки, домашние задания, внеучебная деятельность) воспринимается родителями детей с ОВЗ как менее сбалансированная (разница 2–3 п.п.).

В то же время родители детей с ОВЗ чаще положительно оценивают квалификацию педагогов (41,8 % против 40,7 %) и обеспеченность кадрами (36,2 % против 33,5 %), что может говорить о специализированной работе с педагогами в инклюзивных классах. Высокая удовлетворенность качеством питания (40,1 % против 31,5 %) может быть связана с учётом особенностей здоровья и более качественным диетическим питанием по сравнению с обычным школьным питанием. Техническая оснащённость вызывает низкую удовлетворённость у всех групп (28,8 % против 30 %).

Психологический климат и инклюзия. Полностью довольных атмосферой в школе среди родителей детей с ОВЗ меньше, чем в среднем (37,5 % против 41,3 %), что может указывать на сохраняющиеся барьеры в коммуникации между детьми и педагогами, а также между детьми в классе и на высокие риски буллинга. Толерантность, однако, оценивается одинаково (36,5 %), что говорит о нейтральном восприятии инклюзивной политики школ.

Обратная связь от учителей отмечается на высоком уровне удовлетворенности родителями детей с ОВЗ почти так же, как и остальными (51 % против 53,5 %), что свидетельствует о налаженном контакте между учителями и родителями. Сменой обучения родители особых детей менее удовлетворены, чем в среднем по республике (48,6 % против 54,3 %). Это говорит о том, что семьи с детьми без особенностей в здоровье легче адаптируются к изменению графика учебы.

Дети с ОВЗ менее вовлечены в дополнительное образование. В республике доля таких детей составляет 38,6 % против 51,8 % среди здоровых сверстников. Однако в «Точках роста» дети с ОВЗ представлены немного выше среднего (15,4 % против 14,9 %). Наибольшая вовлеченность наблюдается в пригородах Уфы (23,1 %) и сельской местности (22,4 %). В Уфе показатель минимальный (2,0 %), что связано с фокусом проекта на малые города и села.

Городские дети (особенно из Уфы) более вовлечены в дополнительное образование (Уфа: 66,3 % без ОВЗ против 59,0 % с ОВЗ; пригород: 54,6 % против 30,8 %). В сельской местности разрыв меньше (35,4 % против 25,6 %), но общий уровень ниже. Разница в 10 п.п. между исследуемыми категориями делает школьные театры особенно привлекательными для детей с ОВЗ. Они чаще хотят заниматься в театральных кружках

(19,2 % против 17,4 %). Максимальный интерес – в пригородах (30,8 %) и селе (22,4 %). В Уфе желание заниматься театром у детей с ОВЗ на 6 п.п. выше среднего по республике.

На данный момент только 6,4 % детей с ОВЗ занимаются в школьных театрах (в Уфе – 8,1 %; в пригородах – 0 %, что может быть связано с отсутствием таких кружков). Почти половина родителей не могут ответить на вопрос о театральной деятельности, что указывает на недостаточную информированность родителей. Школьный театр, особенно инклюзивный, может стать важным инструментом социальной реабилитации детей с ОВЗ. Его развитие способствует не только инклюзии, но и формированию толерантного общества.

### **Выводы.**

Анализ показал, что система образования Республики Башкортостан ещё не полностью адаптирована для обучения детей с ОВЗ. Несмотря на отдельные успехи – высокую оценку квалификации педагогов и качества питания, остаются значительные проблемы в академической успеваемости, внеучебной активности и психологическом климате. При этом положительная оценка профессионального уровня учителей даёт основание полагать, что развитие инклюзивных практик и усиление индивидуализации обучения могут существенно улучшить ситуацию.

Доступ к дополнительному образованию также неравномерен: городские дети с ОВЗ имеют больше возможностей, чем сельские, но всё равно отстают от сверстников. В сельской местности низкий уровень охвата связан, вероятно, с недостатком инфраструктуры. Также требует исследования доступность и наличие адаптированных программ всех видов дополнительного образования, помимо «Точек роста». В сельской местности наблюдается относительно высокая вовлеченность детей с ОВЗ в «Точки роста» (до 22,4 %). В Уфе, напротив, доля участия минимальна (2 %), несмотря на развитую образовательную среду, что требует особого внимания.

Интерес детей с ОВЗ к внеучебным активностям есть, но он зависит от доступности программ и локации. Особенно высок интерес к театральным проектам: школьный театр может стать эффективным инструментом социальной реабилитации и инклюзии, особенно в пригородах и селах. Однако текущий охват крайне низок (6,4 % по республике).

Чтобы снизить разрыв между детьми с ОВЗ и без особенностей здоровья, необходимо развивать адаптированные программы дополнительного образования и обеспечить их доступность, главным образом в сельских районах. Перспективным направлением является внедрение инклюзивных театральных проектов в зонах с высоким спросом.

Приоритетные шаги в развитии инклюзивного образования:

1. Исследование барьеров в дополнительном образовании для детей с ОВЗ в Уфе.

2. Разработка и внедрение адаптированных программ в «Точках роста» и системе дополнительного образования.

3. Пилотные театральные, в том числе инклюзивные, проекты в пригородах и сельских территориях.

4. Поддержка академической успеваемости через индивидуальные образовательные маршруты.

5. Активизация участия детей с ОВЗ в конкурсах и олимпиадах.

6. Улучшение психологического климата в классах и профилактика буллинга.

7. Расширение возможностей профориентации и подготовки к профессиональному обучению с учетом особенностей здоровья детей.

Родители детей с ОВЗ в целом лояльны к школе, но ожидают более глубокой адаптации системы под особые образовательные и социальные потребности. Перспективой дальнейших исследований является изучение влияния инклюзивных форм внеучебной деятельности – в первую очередь школьного театра – на академические результаты, эмоциональное состояние и социальную адаптацию таких детей.

### **Литература**

1. Столь, А.В. Оценка родителями школьников с ОВЗ их профориентации на примере Республики Башкортостан / А.В. Столь, А.Б. Столь // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2024. – № 2(48). – С. 124–134. – DOI 10.17122/2541-8904-2024-2-48-110-120. – EDN QJBEYO.

## **Социальные конфигурации инклюзии в современной образовательной среде**

**Циканова Лариса Махмудовна,**

*старший преподаватель, ФГБОУ ИВО «Российский государственный  
университет социальных технологий» (Москва, Россия)*

*tsikanovalm@yandex.ru*

В статье рассматриваются социокультурные и институциональные формы инклюзии, формирующиеся в системе современного образования, дана теоретико-методологическая интерпретация инклюзивности как динамичного социального процесса, находящегося на стыке образовательной политики, педагогической практики и ценностных установок общества. Обоснована необходимость системного переосмысления инклюзии как социокультурного процесса, включающего субъектов с различным уровнем ресурсного участия. Выявлены проблемные зоны реализации инклюзивной политики и предложены стратегические направления для её совершенствования в контексте образовательных институтов.

**Ключевые слова:** инклюзия, образовательная среда, институциональные барьеры, образовательная политика, интеграция.

## Social Configurations of Inclusion in the Modern Educational Environment

**Larisa M. Tsikanova,**

*senior lecturer, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia)  
tsikanovalm@yandex.ru*

The article examines the socio-cultural and institutional forms of inclusion that are emerging in the modern education system, and provides a theoretical and methodological interpretation of inclusivity as a dynamic social process at the intersection of educational policy, pedagogical practice, and societal values. The necessity of a systematic rethinking of inclusion as a socio-cultural process involving subjects with different levels of resource participation is substantiated. The problem areas of the inclusive policy implementation are identified and strategic directions for its improvement in the context of educational institutions are proposed.

**Keywords:** *inclusion, educational environment, institutional barriers, educational policy, integration.*

Современное образование переживает стадию трансформации, обусловленную не только технологическими изменениями и цифровой трансформацией, но и сдвигами в социальном восприятии справедливости, равенства и многообразия. В этом контексте инклюзивность становится как административной задачей, так и эпистемологическим и этическим ориентиром. В современных реалиях инновации становятся движущим фактором экономического роста и конкурентоспособности государств [8], при этом особое значение приобретает инклюзивное развитие как инструмент адаптации к возникающим вызовам. Понятие инклюзии в образовательной среде трансформируется от традиционного понимания, сводящегося к интеграции лиц с особыми образовательными потребностями, к более широкому понятию социальной включённости, охватывающему этнические, языковые, культурные и экономические различия [4].

Социальные конфигурации инклюзии следует понимать как устойчивые, но подверженные трансформациям формы институционализированного и межличностного взаимодействия, обеспечивающие участие всех категорий обучающихся в образовательном процессе на равных основаниях. Это понятие предполагает одновременный учёт организационно-структурных, нормативных, культурных и символических аспектов включения [2]. Социальное благополучие характеризуется удовлетворением индивидуальных и социальных потребностей в различных сферах жизни, таких как материальное благополучие, здоровье, образование, безопасность, социальные связи и возможности для самореализации [6].

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить два основных подхода к инклюзии. Первый – нормативно-универсальный, реализуемый, например, в странах Скандинавии, где инклюзия рассматривается как

неотъемлемая часть образовательной системы. Здесь государство обеспечивает комплексную поддержку через мультидисциплинарные команды, участие родителей, обучение преподавателей и адаптацию учебных программ [3]. Второй – прагматико-функциональный подход, характерный для стран англосаксонской модели (например, США и Великобритании), где инклюзия выстраивается как результат оптимизации образовательной политики на основе социального заказа и рыночных механизмов [5].

Примеры из практики подтверждают многоуровневую природу инклюзивных процессов. Так, в Нидерландах действует программа «Passend Onderwijs» («Соответствующее образование»), обеспечивающая поддержку школам в разработке индивидуальных образовательных маршрутов с учётом потребностей каждого ученика. В результате, по данным Министерства образования Нидерландов, уровень интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовые школы в 2023 году составил более 80% [7].

В российском контексте развитие инклюзивного образования носит более институционализированный. На законодательном уровне зафиксированы права лиц с ограниченными возможностями на получение образования [1], однако существует расхождение между формальными нормами и их практической реализацией. Зачастую некоторые образовательные учреждения действуют в логике формального соответствия без реальной трансформации педагогического подхода и организационной структуры.

В России существует ряд практик, демонстрирующих успешную реализацию инклюзии на региональном уровне. Так, в Томской области реализуется проект «Школа равных возможностей», в рамках которого внедряются адаптивные программы, производится переобучение педагогов, используется система тьюторского сопровождения. На примере Гимназии №56 г. Томска можно проследить успешную интеграцию учеников с нарушениями опорно-двигательного аппарата благодаря архитектурной доступности, цифровым технологиям и индивидуализированным образовательным маршрутам.

Основные проблемы, сдерживающие развитие инклюзивной образовательной среды в России, можно сгруппировать следующим образом:

- дефицит педагогических компетенций: подготовка педагогов не всегда учитывает специфику инклюзивного взаимодействия, ограничивается знанием правовых аспектов и редко включает культурно-чувствительные и этически ориентированные методики;
- инфраструктурное неравенство: многие учреждения, особенно в малых населённых пунктах, не располагают необходимыми ресурсами для создания адаптированной среды, отсутствует оборудование, технические средства, архитектурная доступность;

– доминирование репродуктивных форм обучения и стандартизированной оценки ведёт к маргинализации тех, чьи образовательные траектории не укладываются в единую модель успеваемости;

– социальные и культурные барьеры: стигматизация, предвзятое отношение и слабая вовлечённость в образовательный процесс формируют контекст отчуждения и изоляции.

Решение этих проблем требует многоуровневого подхода. Прежде всего, необходим пересмотр институциональной логики: пересмотр норм с позиций многообразия. Это предполагает не просто толерантность, а радикальное принятие инаковости как продуктивного ресурса образовательного взаимодействия. Вторым направлением является трансформация подготовки педагогов: инклюзивные компетенции должны стать не факультативными, а системной составляющей профессионального роста, интегрированной в контент образовательных программ.

Отдельного внимания заслуживает цифровая инклюзия. В условиях активной диджитализации образования важно не просто обеспечить технический доступ, но и сформировать критическую цифровую грамотность у педагогов и обучающихся, особенно среди уязвимых групп. Это требует изменения культуры использования цифровых ресурсов, включая когнитивную адаптацию контента и развитие интерактивных форм участия.

Таким образом, инклюзивное образование – это не сумма адаптационных мер, а целостная социальная конструкция, включающая в себя идеологию, инфраструктуру, педагогическую философию и институциональные практики. Социальные конфигурации инклюзии могут быть устойчивыми только при условии включения всех субъектов образовательного процесса в соучаствующее проектирование среды, где разнообразие не исключается, а поддерживается как базовая ценность

## Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

2. Зезаев, М.Р. Фискальное регулирование экономики в инновационном фокусе / М.Р. Зезаев // Будущее науки – 2025 : сборник научных статей 12-й Международной молодежной научной конференции : в 5 т., Курск, 17–18 апреля 2025 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2025. – С. 180–183. – EDN TYLGVT.

3. Казова, З.М. Трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ как интеграция в социум / З.М. Казова // Стратегия социально-экономического развития общества: управленческие, правовые, хозяйственные аспекты : сборник научных статей 14-й Международной научно-практической конференции, Курск, 21–22 ноября 2024 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 178–181. – EDN NRMRVY.

4. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

5. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011, vol. 37(5), pp. 813–828. URL: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

6. Kiuppis F. Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the “Salamanca Process”. *International Journal of Inclusive Education*, 2014, vol. 18(7), pp. 746–761. DOI:10.1080/13603116.2013.826289.

7. Ministry of Education, Culture and Science of the Netherlands. *Inclusive Education Report*, 2023. URL: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>

8. Slee R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. – London: Routledge, 2011.

## Право на образование и инклюзивная культура

**Шеманов Алексей Юрьевич,**

*доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (Москва, Россия)*  
*shemanovayu@mgppu.ru*

Актуальность анализа неоднозначности понимания инклюзивной культуры и его связи с трактовкой права на образование определяется тем, что выбор позиции в этом вопросе определяет политику и практику включения обучающихся с особыми образовательными потребностями и, соответственно, – характер достигаемых ими результатов. В статье делается попытка обосновать наличие связи между пониманием инклюзивной культуры и права на образование и необходимость учитывать эту связь при построении политики и практики инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивная культура, право на образование, особые образовательные потребности, инклюзивное образование.

## The Right to Education and Inclusive Culture

**Alexey Yu. Shemanov,**

*Doctor of Science (Philosophy), Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)*  
*shemanovayu@mgppu.ru*

The relevance of the analysis of the ambiguity of understanding inclusive culture and its connection with the interpretation of the right to education is determined by the fact that the choice of position on this issue determines the policy and practice of including

students with special educational needs and, accordingly, the nature of the results they achieve. The article attempts to substantiate the existence of a connection between the understanding of inclusive culture and the right to education and the need to take this connection into account when building policies and practices of inclusive education.

**Keywords:** *inclusive culture, right to education, special educational needs, inclusive education.*

Право на образование, провозглашенное в статье 26 Всеобщей декларации прав человека ООН (1948), было подтверждено статьей 28 Конвенции ООН о правах ребенка (1989) и стало основным содержанием Цели 4 Целей в области устойчивого развития (2015). В Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) (далее – КПИ) это право нашло отражение в статье 24, пункт 1 которого гласит: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни...». Таким образом, согласно Конвенции, инклюзивное образование лишь реализует право на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей, т.е. не может быть препятствием для осуществления образования как основного содержания данного права.

В то же время, как отмечают Д. Анастасиу и др. (2018) [2], в КПИ, в отличие от предшествующих документов, включая Саламанкскую декларацию (1994), инклюзивное образование трактуется на основе лишь правозащитного антидискриминационного подхода, а не подхода, ориентированного на достижение баланса между равноправием и удовлетворением особых потребностей – а *needs-based approach* (в данном случае – особых образовательных потребностей, далее – ООП), как это имело место ранее.

Таким образом, были созданы предпосылки для последующей односторонней, т.е. только антидискриминационной, трактовки права на инклюзивное образование. Эта односторонность трактовки, в частности, наложила отпечаток на Замечание общего порядка №4 Комитета по правам инвалидов о праве на инклюзивное образование (CRPD/C/GC/4, 25.11.2016), статья 10 которого называет инклюзивное образование, а не право на образование, как в самой КПИ, основным определением данного права, а статья 11 – определяет как сегрегацию, т.е. как проявление дискриминации, обучение лиц с инвалидностью отдельно от лиц без нарушений в обстановке, «призванной учитывать то или иное нарушение или различные нарушения», т.е., иначе говоря, предназначенной для наилучшего удовлетворения их образовательных потребностей. Это утверждение о дискриминационности раздельного обучения, когда этого требует наилучшая реализация метода специ-



ального образования, также вступает в противоречие со статьей КПИ, где утверждается: «Конкретные меры, необходимые для ускорения или достижения фактического равенства инвалидов, не считаются дискриминацией по смыслу настоящей Конвенции» (статья 5, пункт 4), а обучение в обстановке, наилучшим образом способствующей обучению лиц с некоторыми видами ООП, обусловленными их психофизическими нарушениями, как раз и может рассматриваться в качестве мер, способствующих их фактическому равенству, напр., обучение их функциональным и профессиональным навыкам, которые помогут им жить самостоятельно или выходить на рынок труда, в том числе при адекватном сопровождении.

Данное одностороннее понимание инклюзивного образования скажется также на интерпретации той широко принятой модели инклюзивного образования, которая была предложена Т. Бутом и М. Эйнскоу (2007) и включает в себя инклюзивную культуру, инклюзивную политику и инклюзивную практику, где инклюзивная культура рассматривается как фундамент двух других составляющих модели (подробнее см. в нашей статье [1]). Результатом игнорирования подхода, основанного на удовлетворении ООП, в понимании инклюзивного образования является и вышеупомянутое отрицательное отношение Комитета по правам инвалидов к специальному образованию и обучению в обособленной от обычных учеников обстановке, когда этого требует методика и программа для наилучшего результата в ее освоении. В качестве примера подобной односторонности в трактовке инклюзивного образования можно привести также характеристику специального образования из статьи Ториус и др. [4], где авторы пишут, что специальному образованию исторически присущи такие черты, как понимание культуры в качестве статичной и монолитной, принятие концепции нормализации/ассимиляции, нечувствительность к культуре инвалидности. Хотя историческая характеристика культуры специальных педагогов отчасти отвечает такому описанию, поскольку она отражает взгляды и культуру того времени, когда возникала эта дисциплина, такое описание полностью игнорирует те задачи специального образования, ради которых оно создавалось и применяется, а именно – подбор методов обучения, адекватных диагностированным особенностям психофизического развития. И это можно рассматривать как влияние упомянутого односторонне антидискриминационного понимания права на образование. Оно влияет в этом случае и на понимание задач формирования инклюзивной культуры, поскольку направлено на исключение подходов специального образования как противоречащих задачам создания инклюзивной культуры и осуществлению права на образование.

Данный подход, хотя и распространен, но не повсеместен. Иллюстрацией может служить статья Н. Маргаса (2023) [3]. В разделе 3.1 автор

выделяет три основных измерения, характеризующие инклюзивный климат класса:

1) отношения или измерение социально-эмоциональной поддержки, которое «опирается на социальное и эмоциональное благополучие учащихся, включая теплоту, безопасность, связанность, качество взаимодействия между учителями и сверстниками, а также их последовательное чувство принадлежности к классу».

2) измерение обслуживания и изменения системы или измерение организации и управления (согласно разным авторам): «ясность правил и порядка, открытость к переговорам. Этот аспект связан с управлением поведением, временем и вниманием учащихся в классе».

3) аспект личностного развития или учебный аспект (согласно разным авторам) «оценивает восприятие стратегий обучения и процессов обучения, которые способствуют (или нет) личностному росту учащихся. Это измерение зависит от поддерживающих взаимодействий, которые способствуют обучению, предоставлению развивающих заданий и конструктивной обратной связи».

Здесь все измерения инклюзивного климата класса построены на идее баланса между отсутствием дискриминации и удовлетворением потребностей обучающихся и могут одновременно рассматриваться и как параметры инклюзивной культуры, создаваемой в классе, т.е. как нормативные характеристики, задающие этос коллектива.

В заключение можно сделать два вывода: во-первых, именно право на образование должно рассматриваться как основное право человека, а инклюзивное образование – как инструмент его реализации, а во-вторых, инклюзивная культура должна строиться на идее баланса между равноправием и отсутствием дискриминации, с одной стороны, и удовлетворением образовательных потребностей обучающихся, с другой, особенно тех, кто имеет ООП, обусловленные психофизическими нарушениями и особенностями, поскольку они нуждаются в специальных методах и иногда раздельном обучении (в течение всего времени или постоянно).

### Литература

1. Шеманов А.Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская // Современная зарубежная психология. 2018. № 1. С.29–37. doi: 10.17759/jmfp.2018070103.
2. Anastasiou D. Article 24: Education. / D. Anastasiou, M. Gregory, & J.M. Kauffman // The UN convention on the rights of persons with disabilities: A commentary. / I. Bantekas, M.A. Stein, & D. Anastasiou (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2018. Pp. 656–704.
3. Margas N. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14: 1171204. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1171204.

4. Thorius K.A.K. Responsive to What?: Conceptualizations of “Culture” and “Culturally Responsive” in Multiple Voices / K.A.K. Thorius, F.R. Waitoller, M.A. Cannon, T.S. Moore // Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners. 2018. Vol. 18 (1), pp. 3–21.

## **Особенности самоотношения у детей с ограниченными возможностями здоровья**

**Шевлякова Дарья Дмитриевна,**

*студент 3 курса факультета социальной работы и клинической психологии  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
(Новосибирск, Россия)  
sevlakovadara296@gmail.com*

**Лазюк Ирина Викторовна,**

*старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии  
и клинической психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
медицинский университет» (Новосибирск, Россия)*

На основе проведенного исследования были выделены особенности самоотношения у детей с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с условно здоровыми детьми. Данное исследование в значительной степени может способствовать расширению знаний в области понимания особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, и, в связи с этим размышлению о проблемах и возможностях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** самоотношение, самооценка, социализация, половозрастная идентификация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

## **Peculiarities of Self-Attitude in Children with Disabilities**

**Darya D. Shevlyakova,**

*3rd year student at the Faculty of Social Work and Clinical Psychology, Novosibirsk  
State Medical University (Novosibirsk, Russia)  
sevlakovadara296@gmail.com*

**Irina V. Lazyuk,**

*Senior Lecturer at the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and  
Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)*

Based on the conducted research, the peculiarities of self-attitude in children with disabilities in comparison with conditionally healthy children were highlighted. This study can significantly contribute to the expansion of knowledge in the field of understanding the characteristics of children with disabilities, and, in this regard, reflection on the problems and opportunities of inclusive education.

**Key words:** self-attitude, self-esteem, socialization, gender and age identification, children with disabilities.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – особая категория детей, имеющих проблемы в физическом, умственном или психическом развитии. Сейчас в Российской Федерации проживает около 29 миллионов детей. Из них детей с ОВЗ более 1,15 миллионов от 7 до 17 лет, и около 0,5 миллионов детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования [1].

Теоретические основы отношения личности к себе, как аффективной составляющей были заложены И.И. Чесноковой, которая определила «эмоционально-ценностное самоотношение» как специфический вид эмоционального переживания, возникающего в результате процесса познания личностью самой себя [3].

Отношение человека к себе включает такие психологические категории как самооценка, самоуважение, самопринятие, самоуверенность, чувство собственного достоинства [2]. Качество самоотношения оказывает влияние как на адаптацию индивида к своему положению, так и на реабилитационный процесс, способствуя ему или затрудняя его. Поэтому исследование самоотношения является актуальным и необходимым в рамках социализации детей с ОВЗ.

Разработке данного вопроса посвятили свои работы Р. Бернс, А.М. Колышко, И.С. Кон, В.С. Мухина, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и многие другие.

Для проведения исследования было опрошено 30 детей, из которых 15 женского пола и 15 мужского. Из общей выборки нами было выделено 2 группы: дети, имеющие статус ОВЗ (15 человек); дети, не имеющие статуса ОВЗ, условно здоровые (15 человек). Средний возраст в выборке детей с ОВЗ составил  $10,5 \pm 0,2$ , в выборке детей условно здоровых –  $9,8 \pm 0,5$ . Исследование было проведено на базе МБУ «Центр социальной помощи семье и детям «Заря», г. Новосибирск.

Для выявления необходимых для исследования параметров применялись следующие методики: методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (в адаптации А.М. Прихожан, 1988 год); методика И.Л. Соломина «Цветовые метафоры» (1996 год); методика А.М. Прихожан и З. Василяускайте «Нарисуй себя» (1975 год); методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» (1995 год).

Для оценки достоверности различий между группами использовался непараметрический критерий различий для несвязанных выборок U–Манна–Уитни. Для сравнения двух выборок по частоте встречаемости качественных показателей в группах использовался точный критерий Фишера.

Анализируя результаты исследования, мы получили возможность сделать следующие выводы. Параметры самооценки исследуемых групп обладают сходным уровнем по всем шкалам. Статистически значимых различий по параметрам самооценки в группах детей

с ОВЗ и условно здоровых выявлено не было. Были выявлены статистически значимые различия в уровне притязаний у детей с ОВЗ и условно здоровых. Для детей с ОВЗ характерен более низкий уровень притязаний по шкале «Умственные способности» ( $73,46 \pm 19,87$ ) в сравнении с уровнем притязаний условно здоровых детей по этой же шкале ( $92,4 \pm 11,77$ ). Для детей с ОВЗ характерен меньший уровень притязаний по шкале «Авторитет у сверстников» ( $74,46 \pm 23,69$ ) в сравнении с уровнем притязаний условно здоровых детей по этой же шкале ( $90,06 \pm 16,51$ ).

По результатам исследования самоотношения у детей с ОВЗ было выявлено, что для них характерно отсутствие изображения глаз на лице или некачественная их прорисовка (86,7%). Дети, относящиеся к группе условно здоровых, в большинстве случаев на рисунке себя четко изображают глаза (53,3%). Для детей, имеющих статус ОВЗ, характерна прорисовка жирного контура у фигуры человека (66,7%). У условно здоровых детей в большинстве случаев контур фигуры соответствует нормальному (80%). При исследовании самоотношения не было выявлено статистически значимых различий в уровне удовлетворения базовых потребностей и ориентации на будущее между группами детей с ОВЗ и условно здоровых.

При исследовании половозрастной идентификации у детей с ОВЗ и условно здоровых статистически значимых различий выявлено не было. В группе детей с ОВЗ 66,7% правильно идентифицировали свой настоящий возраст, 80% правильно идентифицировали свое настоящее и будущее. В группе условно здоровых детей 100% испытуемых правильно идентифицировали свое настоящее, прошлое и будущее.

В результате исследования было выявлено, что самоотношение детей с ОВЗ не характеризуется более низким уровнем самооценки в сравнении с условно здоровыми детьми. Однако для детей с ОВЗ характерен более низкий уровень притязаний в сравнении с условно здоровыми в сфере умственных способностей, а также в отношении группового взаимодействия и стремления к лидерским позициям.

Дети с ОВЗ демонстрировали более низкую контактность и открытость окружающим, чем условно здоровые дети. В данной группе был более выражен компонент защитного поведения, тенденции к депрессивности и пониженного тонуса, что не было отмечено при исследовании группы условно здоровых детей. Не было выявлено значимых различий в уровне удовлетворения базовых потребностей и ориентации на будущее.

Различия между группами в особенностях половозрастной идентификации также не оказались достоверными. Не было выявлено значимых особенностей половозрастной идентификации в группе детей с ОВЗ по сравнению с условно здоровыми.

Таким образом, мы можем сказать, что самоотношение детей с ОВЗ не отличается в значительной степени от самоотношения здоровых детей. Некоторые расхождения, обнаруженные в нашем исследовании, требуют своего подтверждения на более многочисленной выборке.

### **Литература**

1. Добровольский Ю.А. Причины увеличения детей с ОВЗ / Ю.А. Добровольский, А.А. Токарев // Теория и практика современной науки. – 2018. – № 12. – С. 626–633.
2. Дробышевская Н.Ю. Понятие самоотношения в современной психологии / Н.Ю. Дробышевская // Исследования молодых ученых. – 2021. – С. 12–15.
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова // Наука. – 1977. – С. 144.

## РАЗДЕЛ 3

# ПОДГОТОВКА КАДРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

---

### Компетенции специалиста в области применения поведенческого анализа

**Ефимова Ирина Викторовна,**

*кандидат психологических наук, доктор философии в области психологии, методист, доцент кафедры развития личности ребенка Государственного автономного образовательного учреждения профессионального образования «Институт развития образования» (Севастополь, Россия)*  
*iro.efimovairina@yandex.ru*

В статье рассмотрены компетенции, как необходимые действия, которые специалист в области применения поведенческого анализа точно и безопасно проводит на практике, оценивает и развивает, чтобы удовлетворять потребности людей, с которыми работает.

**Ключевые слова:** *специалист, поведенческий анализ, компетенции, практика.*

### Competencies of the Specialist in the Field of the Behavioral Analysis

**Irina V. Efimova,**

*Candidate of Science (Psychology), PhD, methodist, associate professor of department of development of the child personality of the State Autonomous Educational Institution of Professional Education "Institute of Development of Education" (Sevastopol, Russia)*  
*iro.efimovairina@yandex.ru*

In the paper the competencies as necessary actions are described which a behavioral analysis could implement, evaluate and develop accurately and safely to satisfy the demands it the people he works. with.

**Keywords:** *specialist, behavioral analysis, competencies, practice*

Специалист в области применения поведенческого анализа – это специалист, практикующий в сфере прикладного анализа поведения; поведенческий аналитик. Компетенции специалиста в области применения поведенческого анализа – это профессиональные действия по выполнению задачи с определенным уровнем результативности, соответствующим

чему определенному критерию. Компетенции поведенческий аналитик безопасно и точно применяет в своей практике.

Задача – продолжить научное исследование, дискуссию в сфере компетенций специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в области применения прикладного анализа поведения.

Актуальность темы подтверждается результатами теоретического анализа данных в научной литературе, которые показывают, что спрос на услуги поведенческих аналитиков увеличивается. Стоит отметить, что специалисты стремятся получить квалификацию, которая определяет сферу деятельности в области поведенческого анализа. Эти тенденции отмечены авторами в научной литературе. [1;4;5]. В общеобразовательных организациях растет потребность в специалистах, которые с высокой степенью добросовестности смогут взаимодействовать с педагогами, мотивированными на выполнение процедур по достижению улучшений в обучении и поведении обучающихся с особыми образовательными потребностями, с РАС, в условиях образовательной организации, при консультировании на дому. В отличие от практики, компетенциям специалистов и уровню их оценки уделяется недостаточно внимания в исследованиях, посвященных прикладному анализу поведения. [4; 5] Авторами предлагается многомерная модель сферы компетенций, система самооценки специалистом компетенций с учетом конкретной практической возможности. Ответственность за определение компетенций лежит на специалисте, поскольку специалист лучше информирован о достоверной истории накопления профессионального опыта и обучения на протяжении всего периода своей деятельности. [1; 3]

Важно уточнить, какими компетенциями необходимо обладать специалисту в области поведенческого анализа, обратить внимание на то, как специалист оценивает профессиональные компетенции, как он может развить компетенции для того, что бы наилучшим образом удовлетворять потребности людей, с которыми работает. [3; 4]

Специалист в области применения поведенческого анализа может развивать компетенции в нескольких направлениях. К ним относятся: применение методик в работе с обучающимися (детьми с РАС, с другими нарушениями в развитии); разработка программ поведенческого вмешательства; консультирование родителей; курирование работы специалистов, реализующих поведенческие программы (АВА-инструкторов, специалистов смежных профессий); супервизия поведенческих специалистов и обучение их профессиональным навыкам; научно-исследовательская деятельность. Развитие компетенций в каждом направлении может осуществляться специалистом в области применения поведенческого анализа в процессе поэтапного освоения соответствующих программ сертификации, получения квалификации. Присвоение квалификации предопределяет круг рабочих обязанностей специалиста и способствует этичной практике в пределах освоенных специалистом компетенций. [2, с. 8–12]



Необходимым является наличие у специалиста базового высшего образования, поскольку компетенции в области применения поведенческого анализа дополняют уже имеющиеся высокопрофессиональные навыки. Такой путь развития компетенций позволяет начать работать в области поведенческого анализа любому специалисту, который закончил обучение в ВУЗе, прошел сертифицированное обучение в области прикладного анализа поведения, приобрел квалификацию и профессиональные компетенции, и желает реализовать их на практике в работе с обучающимися, родителями, другими специалистами – АВА-инструкторами.

Повышение квалификации является необходимым для специалиста в области применения прикладного анализа поведения, так как специалист заинтересован в том, что бы на практике удовлетворять актуальные потребности людей, с которыми работает. У специалиста, оценивающего свои компетенции в соответствии с актуальными запросами родителей и обучающихся, возникает необходимость в приобретении компетенции, которые поддерживают актуальную профессиональную деятельность. В такой ситуации у специалиста появляется возможность ежегодно принимать участие в образовательных мероприятиях повышения квалификации в сфере поведенческого анализа (семинары, тренинги, курсы, конференции) в необходимом объеме, например 15 часов в год. Специалист может принимать участие в научной работе, получать независимые рецензий. [3, с. 2] Экспертная оценка компетенций может включать в себя супервизию, постоянное наблюдение и консультации с более опытным специалистом, который может дать совет, помочь в решении сложных ситуаций. [4; 5]

Наряду с компетенциями, которые поддерживают актуальную профессиональную деятельность, есть компетенции, которые необходимо освоить специалистам до начала практики. [3, с. 3] К таким компетенциям могут относиться: основные компетенции (деятельность в области применения концепций подкрепления, оперантного поведения, вербального поведения, обусловливания, наказания, стимулов, стимульного контроля, мотивационных условий); компетенции в области измерения и сбора данных на практике (сбор данных о частоте поведения, о количестве реакций, сбор данных эпизодным, полноинтервальным, моментным методами); компетенции в области применения дизайна исследования; анализа, оценки поведения и функциональных навыков; компетенции в области проведения процедур поведенческого вмешательства; компетенции в области специальных концепций и методов обучения (опорным навыкам, различению стимулов, вербальному поведению, речевым навыкам, работе с группой, проведения анализа данных для заключения об изменении поведения и возможности снижения частоты вмешательства); компетенций в области этики (владение знаниями этического руководства и модели решения этических дилемм). [2, с 12–51]

Соприкасаясь с работой в междисциплинарных областях специалист, практикующий в области применения поведенческого анализа, может приобретать дополнительные компетенции в областях междисциплинарного сотрудничества и лидерства. [3]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специалист в области применения поведенческого анализа может оценить свои компетенции, развить их для получения актуального профессионального результата. Необходимо продолжать исследования и научную дискуссию для нахождения оптимальных рамок для определения компетенций, необходимых специалисту в области применения поведенческого анализа и моделей совершенствования компетенций при соблюдении этических норм в междисциплинарной практике и накоплении профессионального опыта.

### **Литература**

1. Бродхед М.Т. Использование связанных графиков активности для обучения детей с аутизмом игре в прятки // Журнал прикладного анализа поведения / М.Т. Бродхед, Т.С. Хигби, Дж. С. Поллард, Дж. С. Эйкерс, К.Р. Геренсер. – Университет штата Юта. – 2014 (47). – С 645–650.

2. Нигматулина И.А. Расстройства аутистического спектра: прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями: учебнометодическое пособие / И.А. Нигматулина, О.А. Иванова, А.Ю. Сазонова, И.В. Диярова. – Казань: Издательство Казанского университета, – 2022. – 108 с.

3. Аутизм. Коррекционная работа и практика.. – Москва: ЦРИД «Наш Солнечный Мир». – 2021. – 6 с.. [Электронный ресурс]. URL: [https://aba-kurs.com/upload/medialibrary/209/Certified\\_Behavior\\_Analyst\\_Supervisor\\_CBA-S.pdf](https://aba-kurs.com/upload/medialibrary/209/Certified_Behavior_Analyst_Supervisor_CBA-S.pdf) (дата обращения 06.04.2025)

4. Matthew T. Brodhead1. A Call for Discussion About Scope of Competence in Behavior Analysis. Discussion and review paper// Behavior Analysis in Practice/ Brodhead1 T. Matthew, P. Shawn, Quigley2 & M. Susan, Wilczynski3.– 2018. – 11 [Электронный ресурс]. URL <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00303-8> (дата обращения 06.04.2025)

5. Nosik M.R. Professional credentialing of practicing behavior analysts//Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences/ Nosik, M.R., Carr J.E. – 2017. – 4. – С 3–8.

## **Цифровые компетенции педагога в инклюзивном образовании**

**Кобзева Екатерина Юрьевна**

*начальник отдела профориентации и карьерного сопровождения  
РУМЦ ФГБОУ ВО Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»  
[kobzeva.ey@gtsoifk.ru](mailto:kobzeva.ey@gtsoifk.ru)*

В статье рассматривается роль цифровых компетенций педагога в условиях инклюзивного образования. Анализируются основные требования к цифровой грамотности педагогов, необходимые для эффективной работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ. Представлены ключевые направления профессиональной подготовки педагогов в области цифровых технологий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, цифровые компетенции, педагог, цифровая грамотность, онлайн-обучение, ассистивные технологии, персонализация образования, профессиональная подготовка.

## **Digital Competencies of a Teacher in Inclusive Education**

**Kobzeva Ekaterina Yuryevna**

*Head of the Department of Career Guidance and Career Support*

*RUMC FGBOU VO Russian University of Sports «GTSOLIFK»*

*kobzeva.ey@gtsotifk.ru*

The article discusses the role of digital competencies of a teacher in the context of inclusive education. It analyzes the main requirements for digital literacy of teachers, which are necessary for effective work with students with disabilities and special educational needs. The key areas of professional training of teachers in the field of digital technologies are presented.

**Keywords:** *inclusive education, digital competencies, teacher, digital literacy, online learning, assistive technologies, personalization of education, professional training.*

Современное образование невозможно представить без активного использования цифровых технологий. В контексте инклюзивного образования, где гибкость, персонализация и доступность играют первостепенную роль, цифровые компетенции педагога становятся не просто желательным, а необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Цифровые инструменты открывают широкие возможности для адаптации учебных материалов, создания индивидуализированных образовательных траекторий, обеспечения коммуникации и поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Однако, для эффективного использования этих возможностей, педагоги должны обладать соответствующими цифровыми компетенциями, а система профессиональной подготовки должна быть ориентирована на их формирование.

### **Значение цифровых компетенций педагога в инклюзивном образовании.**

Цифровые компетенции педагога в инклюзивном образовании охватывают широкий спектр навыков, связанных с использованием цифровых технологий для решения педагогических задач. К ним относятся:

информационная и медиаграмотность: умение находить, оценивать, использовать и создавать цифровую информацию и контент.

коммуникативная компетентность: эффективное общение и взаимодействие с обучающимися, родителями и коллегами с использованием цифровых средств.

создание цифрового контента: разработка адаптированных учебных материалов, презентаций, видеороликов, интерактивных заданий.

безопасность в цифровой среде: понимание рисков и соблюдение правил безопасного использования интернета и цифровых устройств.

использование ассистивных технологий: владение инструментами, которые помогают обучающимся с инвалидностью и ОВЗ преодолевать барьеры в обучении (например, программы экранного доступа, синтеза речи, альтернативной коммуникации).

персонализация обучения: применение цифровых платформ и инструментов для создания индивидуальных образовательных маршрутов, адаптации заданий по уровню сложности, скорости и формату представления информации.

оценка и мониторинг: использование цифровых инструментов для отслеживания прогресса обучающихся, проведения диагностики и анализа результатов.

### **Требования к профессиональной подготовке педагогов.**

Система профессиональной подготовки педагогов должна активно интегрировать формирование цифровых компетенций, ориентированных на специфику инклюзивного образования.

Основные требования к подготовке включают:

модульность и гибкость программ: разработка курсов, позволяющих педагогам осваивать цифровые навыки по мере необходимости, с учетом их текущего уровня подготовки и специализации.

практикоориентированность: Акцент на практическое применение цифровых инструментов в реальных педагогических ситуациях, в том числе в работе с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.

изучение ассистивных технологий: ознакомление с широким спектром ассистивных устройств и программного обеспечения, а также обучение их использованию для поддержки обучающихся с различными видами нарушений.

развитие навыков создания адаптированного контента: обучение методам адаптации учебных материалов, включая использование различных форматов (текст, аудио, видео, графика), субтитры, перевод на язык жестов.

формирование критического мышления: обучение педагогов критической оценке цифровых ресурсов и инструментов на предмет их доступности, педагогической целесообразности и соответствия потребностям обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

организация сетевого взаимодействия: обучение педагогов использованию онлайн-платформ для обмена опытом, консультаций со специалистами и получения поддержки от коллег.

непрерывное профессиональное развитие: создание системы повышения квалификации, ориентированной на освоение новых цифровых технологий и их применение в инклюзивной практике.

## **Заключение**

Цифровые компетенции педагога являются неотъемлемым компонентом его профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Эффективное использование цифровых инструментов и технологий не только повышает доступность образовательного процесса, но и способствует персонализации обучения, делая его более эффективным и отвечающим индивидуальным потребностям каждого обучающегося. Система профессиональной подготовки педагогов должна быть ориентирована на формирование устойчивых цифровых компетенций, включая знание и умение применять ассистивные технологии, создавать адаптированный контент и использовать цифровые платформы для организации инклюзивной образовательной среды. Инвестиции в цифровую грамотность педагогов – это инвестиции в будущее инклюзивного образования.

### **Кластерно-модульный подход в организации повышения квалификации педагогических работников по теме «Инклюзивное образование»**

**Любезнова Людмила Васильевна,**

*кандидат педагогических наук, методист Муниципального бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Учебно-методический образовательный центр» (Королёв Московской области, Россия)*  
*lyubeznova@mail.ru*

В статье рассмотрен кластерно-модульный подход в системе повышения квалификации по теме «Инклюзивное образование» на основе горизонтального обучения, кластер, как новый тип профессионального объединения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, принципы и особенности его функционирования, опыт работы территории по данному вопросу.

**Ключевые слова:** кластерно-модульный подход, кластер, содержательный модуль, интеграция, кооперация ресурсов, профессиональное сообщество, инклюзивная культура педагогов.

### **Cluster-Modular Approach in the Organization of Professional Development of Teachers on the Topic of “Inclusive Education”**

**Lyubozhnova Lyudmila Vasilyevna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, methodologist at the Municipal Budgetary Institution of Additional Professional Education “Educational and Methodical Educational Center” (Korolev, Moscow region, Russia)*  
*lyubeznova@mail.ru*

The article examines the cluster-modular approach in the system of advanced training on the topic of “Inclusive education” based on horizontal learning, the cluster as a new type of professional association of teachers working with children with disabilities, the principles and features of its functioning, the experience of the territory on this issue.

**Keywords:** *cluster-modular approach, cluster, content module, integration, cooperation of resources, professional community, pedagogical inclusive culture.*

Вопросы, возникающие при реализации инклюзивного образования, ставят перед методическими службами задачу обновления системы повышения квалификации. Инклюзия, обладая чертами многозначности и неопределённости, требует иных подходов к организации и содержанию образования взрослых. Однако, традиционные модели курсовой подготовки не всегда своевременно учитывают потребности слушателей, которые ценят возможность решения профессиональных задач «здесь и сейчас». В территориях накоплен опыт работы педагогических коллективов по реализации инклюзивного образования. Использование внутренних ресурсов в системе повышения квалификации, известное как «горизонтальное обучение», на наш взгляд, обладает большей эффективностью по сравнению с традиционной курсовой подготовкой, т.к. нацелено на решение проблем конкретных педагогов, обладает большей открытостью и доступностью. Энергия горизонтального обучения формирует новый тип профессионального сообщества – кластер – группу специалистов, способных объединить свои интеллектуальные ресурсы для совместного решения проблемы. В ходе общения «равных с равными», но более опытных с менее опытными, создаётся модель реальной школьной практики. Принципами формирования кластера становятся партнёрское сотрудничество и практическая направленность, а его особенностью – позиция участников: нацеленность на решение значимой проблемы и выработка «дефицитной» компетентности. Взаимодействие в кластере приводит к синергетическому эффекту, что позволяет формировать у участников креативность и функциональную грамотность, как качества, необходимые конкурентоспособной личности педагога, способного справиться с вызовами времени.

Таким образом, кластерный подход меняет:

- организационную структуру курсовой подготовки – от теории и монологичности лектора к партнёрским отношениям в совместном обсуждении вопросов из практики учителей,
- роль участников кластера – от получения готового «рецепта» к коллективному нахождению путей решения.

Вопросы, возникающие у педагогов в проблемном поле инклюзии, как правило, являются актуальными для всех категорий педагогических работников. На наш взгляд, в территориальной системе повышения квалификации необходима комплексная разработка программ

дополнительного профессионального образования по работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью для разных категорий педагогических работников с учётом специализации (воспитатели, учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, административные и управленческие работники, педагоги дополнительного образования, учителя-психологи, учителя-логопеды). Содержательный проблемный модуль «Организация и содержание инклюзивного образования», разработанный для отдельной категории педагогов, становится тем «кирпичиком», который вместе с другими модулями, разработанными для иных специальностей, создают фундамент общего понимания проблем. Этот фундамент, как базовое знание, необходим для формирования инклюзивной педагогической культуры.

Модуль сочетает компоненты содержания педагогики, психологии, дефектологии, социологии, культуры. Содержательная многоплановость является отличием от линейной тематики программ курсовой подготовки и объясняется многозадачностью и многовариантностью современного общества. Короткая программа модуля может иметь продолжение. Например: работа с детьми конкретной нозологии; дистанционные и информационные технологии в работе с детьми с ОВЗ; педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью; развитие способностей детей с ОВЗ и т.д.

Модульный подход меняет структуру содержания от однопредметности к интегративности. Ответы на вопросы инклюзивного образования можно находить в разных предметных областях. Изменение структуры содержания и организации процесса повышения квалификации по теме «Инклюзивное образование» происходит с учётом трансформации целей и ценностей современного общества, в котором приоритет отдаётся конкурентоспособности человека, умению работать в условиях многозадачности, неопределённости и **постоянного обновления знаний**.

Таким образом, кластерно-модульный подход как новая педагогическая реальность в системе повышения квалификации педагогов может более полно и оперативно отвечать запросам педагогических работников, реализующих инклюзивное образование. Именно практико-ориентированная направленность занятий наиболее приемлема для решения вопросов инклюзии, т.к. состояние здоровья каждого ребёнка с ОВЗ и инвалидностью индивидуально, зависит от многих психофизических факторов, не поддаётся чёткому планированию и не имеет готовых педагогических «правил». В том случае возрастает значение трансляции приобретённого опыта.

Компоненты кластерно-модульного подхода описаны в работах Комаровой И.И. [3,79], организационно-средовая составляющая кластерно-модульного подхода предложена в трудах Марона А.Е., Резинкиной Л.В. [3,80], соотношение традиционного тематического и кла-

стерно-модульного подходов, шестислойная модель образовательных программ подготовки педагогов в контексте кластерно-модульного подхода сформулированы в материалах Бермуса А.Г. [1,11]. В исследованиях С.В. Данилова дана типология педагогических инноваций на основе кластерного подхода [2].

Модель повышения квалификации педагогических работников на основе кластерно-модульного подхода по теме «Инклюзивное образование» была разработана и реализована сотрудниками МБУ ДПО «УМОЦ» нашей территории. В течение нескольких лет курсовую подготовку по теме инклюзии прошли воспитатели, учителя начальных классов классные руководители, заместители директоров, педагоги дополнительного образования. Это позволило сформировать общую инклюзивную культуру педагогических работников как способность говорить о проблемах детей с ОВЗ на «одном» языке.

Параллельно с повышением квалификации педагогов решалась задача выявления эффективных педагогических практик инклюзивного образования. За несколько лет сформирован методический актив по проблеме инклюзивного образования среди педагогических работников города. Активные формы работы на курсах повышения квалификации – выступление на семинарах, защита итоговых проектов создали условия для проявления методических компетентностей и творчества педагогов. Таким образом, система повышения квалификации, основанная на кластерно-модульном подходе, имеет черты быстрого реагирования на вызовы времени, а значит, более результативна и востребована педагогическими работниками.

Следовательно, можно сделать вывод.

1. Кластерно-модульный подход в системе повышения квалификации является адекватным ответом на динамичность, неопределённость и многозадачность времени, т.к. включает меры профилактики: интеграцию интеллектуальных и профессиональных ресурсов педагогов, кооперацию, взаимодействие, что обновляет систему сопровождения и поддержки образования взрослых.

2. Кластерно-модульный подход особенно эффективен в системе повышения квалификации педагогов по темам инклюзивного образования, т.к. создаёт мобильную практикоориентированную среду обмена опытом.

3. Средствами кластерно-модульного подхода формируется новый тип профессионального сообщества (кластер), обладающий чертами открытости, доступности и синергетичности.

4. Системное применение в курсовой подготовке кластерно-модульного подхода создаёт условия для формирования креативного мышления, проявления функциональной грамотности и, в целом, инклюзивной культуры педагогов.



## Литература

1. Бермус, А.Г. Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования// Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. 4 (12). – DOI: 10.15393/j5.art.2015.2944
2. Данилов, С.В. Типология педагогических инноваций на основе кластерного подхода// Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №4. – Дата поступления статьи в ред. 09.06.2022. /URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31856> (дата обращения: 05.06.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31856>
3. Марон, А.Е., Резинкина, Л.В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход// Человек и образование. 2023. №1. С. 76–84.

## Профессиональная подготовка и взаимодействие учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования: проблемы, практика, перспективы

**Лыскова Гузаль Тагировна,**

*учитель начальных классов высшей категории*

*МАОУ «Лицей № 8» (Пермь, Россия)*

*[gusal-s@mail.ru](mailto:gusal-s@mail.ru)*

Переход к инклюзивному образованию требует от педагогов готовности к сотрудничеству, междисциплинарному взаимодействию и личностной гибкости. В статье рассматриваются барьеры, практики и модели подготовки учителей начальных классов, готовых действовать в многообразной образовательной среде.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная подготовка, педагогическое взаимодействие, междисциплинарная команда, наставничество, ко-тренинг, коммуникативные компетенции.

## Professional Training and Interaction of Primary School Teachers in the Context of Inclusive Education: Challenges, Practice, and Prospects

**Lyskova Guzal Tagirovna,**

*primary school teacher of the highest category,*

*MAOU «Lyceum № 8» (Perm, Russia)*

*[gusal-s@mail.ru](mailto:gusal-s@mail.ru)*

Inclusive education calls for cooperation, interdisciplinary collaboration, and personal flexibility from teachers. This article explores key barriers, practices, and models of teacher training essential for building effective inclusive environments.

**Keywords:** inclusive education, teacher training, pedagogical interaction, interdisciplinary team, mentoring, co-training, communication competence.

Переход к инклюзивной модели образования в современной России представляет собой не только гуманитарный вектор развития, но и серьезный вызов системе подготовки педагогов. На фоне реформ в образовательной политике, направленных на обеспечение доступности качественного образования для всех категорий обучающихся, инклюзия требует от педагогов новых подходов, знаний и навыков.

Основная проблема заключается в разрыве между содержанием подготовки в педагогических вузах и реальными вызовами, с которыми сталкиваются учителя начальных классов. Именно они первыми принимают ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательную систему, сопровождают процесс его адаптации и строят взаимодействие с родителями, психологом и тьютором. Учителя начального звена часто оказываются неготовыми ни методически, ни эмоционально. Им не хватает специализированных знаний, инструментов диагностики, а главное – устойчивого внутреннего отклика на нестандартные ситуации.

Современная парадигма инклюзивного образования предполагает, что педагог должен быть не просто преподавателем учебного предмета, но и универсальным медиатором, способным учитывать разнообразие потребностей учащихся. В профессиональных стандартах отражена «необходимость готовности к использованию психолого-педагогических технологий, индивидуального подхода и созданию позитивной образовательной среды» [4, с. 63–64].

Наиболее готовыми к работе в условиях инклюзии становятся педагоги с профильной психолого-педагогической или дефектологической подготовкой. В то же время учителя начальных классов, не получившие достаточной подготовки по инклюзивной тематике в вузе, сталкиваются с трудностями в организации уроков, выстраивании контакта с «особенными» детьми и обеспечении баланса интересов всего класса. Это особенно актуально в младшем школьном возрасте, где одна ошибка учителя способна надолго нарушить процесс адаптации ребенка.

Одним из перспективных решений является «формирование комплексных программ подготовки, включающих: нормативные основания (внутренние стандарты); кадровые условия (специалисты по инклюзии); материально-техническое обеспечение (учебные классы, оборудование); организацию практик на базе инклюзивных учреждений» [4, с. 65].

Современная инклюзивная школа требует от педагогов не только профессиональной гибкости, но и системной включенности в коллективные формы взаимодействия. Междисциплинарная команда в начальной школе – не абстрактная конструкция, а жизненная необходимость. Учитель здесь выполняет сразу несколько ролей: он не просто ведет уроки, но и наблюдает, корректирует, поддерживает, инициирует диалог

с родителями и специалистами. Однако, без четкой системы координации и распределения функций учитель оказывается перегружен, что снижает качество инклюзивного взаимодействия уже на старте школьного пути ребенка.

Коммуникативная компетентность становится краеугольным камнем успешного взаимодействия [2]. Без умения слышать, делиться информацией, адаптироваться под изменяющиеся условия и договариваться, даже самая продуманная модель теряет эффективность. «Только сформированная инклюзивная культура, где различия воспринимаются как ценность, а не как помеха, создает условия для полноценного взаимодействия» [3, с. 108].

Одной из прогрессивных форм является ко-тренинг – совместное обучение и сопровождение педагогов. Практика ко-тренинга приобретает особую ценность в начальной школе, где педагогам особенно важна поддержка на первых этапах взаимодействия с детьми с ОВЗ. Совместная работа с наставником позволяет молодому учителю развивать гибкость, осваивать приёмы включения ребёнка в общий ритм класса, и в то же время – беречь собственный ресурс. Наставничество и супервизии на уровне начальной школы не только повышают качество образования, но и стабилизируют эмоциональное состояние самого педагога.

Несмотря на нормативное оформление инклюзии, ее практическая реализация сопровождается рядом устойчивых затруднений. Во-первых, наблюдается нехватка базовой и дополнительной подготовки. По результатам опросов, «40% педагогов испытывают сомнения в собственной готовности к работе с детьми с ОВЗ. Эти сомнения касаются как владения методиками, так и отсутствия необходимой эмоциональной устойчивости» [5, с. 200].

Во-вторых, не сформирована устойчивая система внутришкольной координации. В большинстве образовательных организаций отсутствует единый алгоритм межпрофессионального взаимодействия. «Только 36% из числа опрошенных школ располагают полным составом специалистов сопровождения – чаще всего речь идет о психологе, реже – о логопед и дефектологе» [5, с. 202].

Не менее остро стоит проблема эмоционального и профессионального выгорания. Учитель начальных классов, оставшийся без методической и психологической поддержки, оказывается в уязвимом положении. В младшем школьном возрасте любое отклонение от нормы требует мгновенного реагирования, а при отсутствии опыта и системной помощи – приводит к перегрузке, чувству вины, выгоранию. Работа становится хаотичной, ребенок с ОВЗ не получает необходимого внимания, а класс испытывает дефицит стабильности. Именно здесь необходимы регулярные супервизии и наставнические практики.

Один из перспективных подходов – институционализированное наставничество, при котором молодые специалисты закрепляются за опытными педагогами, прошедшими курсы повышения квалификации по инклюзивной тематике. Такая модель успешно внедрена в ряде гимназий Ульяновска и Санкт-Петербурга.

Также актуален пересмотр содержания и структуры курсов повышения квалификации. Исследования показывают: наибольший эффект достигается при сочетании теоретических модулей с практическими заданиями, стажировками в инклюзивных школах и тренингами с участием родителей детей с ОВЗ [1].

Инклюзивное образование требует не фрагментарных усилий, а системного, комплексного подхода, сочетающего подготовку, сопровождение и постоянное профессиональное развитие [6]. Не только учителем, но и проводником гуманистической идеи инклюзии педагог сможет стать только в условиях профессиональной кооперации и институциональной поддержки.

Инклюзивное образование – это не просто метод или технология. Это новый взгляд на школьную среду, на роль педагога и на само понятие «доступность». Реализация инклюзии требует не только формального выполнения требований, но и глубокого переосмысления организационных механизмов взаимодействия и развития личностной готовности педагогов к изменениям, переоценки содержания профессиональной подготовки.

Ключевыми барьерами являются: фрагментарность координации, недостаточная подготовка, эмоциональное выгорание. Все это системные несостыковки образовательной политики и реальной практики. Особенно значимыми, в этих условиях, становятся модели наставничества, ко-тренинга, опыт региональных и международных инициатив, позволяющих формировать устойчивые педагогические сообщества вокруг каждого ребёнка.

Инклюзия требует комплексного подхода: от обновления стандартов до развития цифровых платформ и внедрения супервизий. Только так можно выстроить школу, в которой каждый педагог – участник целостной, поддерживающей среды. Инклюзивное образование – вызов, но и шанс для всей системы стать, по-настоящему, гуманной, справедливой и живой.

### **Литература**

1. Возняк И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? / И.В. Возняк // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 1. С. 37–41. DOI: 10.20310/1810-231X-2016-15-1-37-41.
2. Лыскова Г.Т. Педагогические условия формирования коммуникативных умений на уроках в инклюзивном классе начальной школы / Г.Т. Лыскова, А.В. Морозов // Социальная педагогика в России. 2024. № 6. С. 36–46.

3. Новожилова Т.Н. Инклюзивное взаимодействие: семантический и психолого-педагогический дискурс / Т.Н. Новожилова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 2 (106). С. 103–112. DOI: 10.24412/1997-0803-2022-2106-103-112.

4. Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: поиск эффективных условий / Е.С. Ромашевская // Высшее образование в России. 2023. № 4. С. 63–65.

5. Титор С.Е. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / С.Е. Титор // Криминологический журнал. 2024. № 2. С. 198–204. DOI: 10.24412/2687-0185-2024-2-198-204.

6. Bashkireva T. The Value of Digital Technologies in Inclusion / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, Yu. Fedorchuk, A. Bakhtina // SHS Web of Conferences. 2022. Vol. 141. P. 03015.

## **Предпосылки формирования готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий**

**Ревенко Светлана Павловна,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии директор Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук*

**Усатенко Оксана Николаевна,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент  
usatekoxana@mail.ru*

**Шевцова Яна Викторовна,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук*

В статье раскрываются актуальные аспекты готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ через понятия инклюзивной компетентности и медиакомпетентности. Статья публикуется в рамках выполняемого в 2025 году Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов» (Государственное задание № 073-00036-25-01).

**Ключевые слова:** педагог-психолог, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дистанционные образовательные технологии, медиакомпетентность

## **Prerequisites for the Formation of the Readiness of Future Teachers-Psychologists to Accompany Children with Disabilities using Distance Learning Technologies**

**Revenko Svetlana Pavlovna,**

*Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Director of the Institute of Psychology of the Kherson State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences*

**Usatenko Oksana Nikolaevna,**

*Associate Professor of the Department of General and Social Psychology at the Institute of Psychology of the Kherson State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor*  
*usatekoxana@mail.ru*

**Shevtsova Yana Viktorovna,**

*Associate Professor of the Department of General and Social Psychology at the Institute of Psychology of the Kherson State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences*

The article reveals the current aspects of the readiness of future psychological educators to work with children with disabilities through the concepts of inclusive competence and media competence. The article is published as part of the State Assignment for scientific research commissioned by the Ministry of Education of the Russian Federation in 2025 on the topic "Scientific and methodological support for the formation of students' readiness to accompany children with disabilities in the remote format of training future teachers-psychologists" (State Assignment No. 073-00036-25-01).

**Keywords:** *teacher-psychologist, children with disabilities, distance learning technologies, media competence*

Современные тенденции в образовании подчеркивают необходимость подготовки педагогов, способных эффективно работать с различными категориями учащихся, включая детей с особенностями в развитии (ОВЗ) [3]. В свете реформирования образовательной системы, а также усиления требований к специалистам, работающим в области психологии и педагогики, становится особенно актуальным изучение предпосылок формирования готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ в условиях дистанционного обучения.

Дистанционное обучение, как одна из форм учебного процесса, представляет собой не только инновационный подход к подаче образовательного материала, но и создает новые вызовы для педагогов в их взаимодействии с детьми. Сложности, связанные с дистанцией, требуют от специалистов высокой степени медиакомпетентности, которая включает в себя умение работать с цифровыми образовательными ресурсами, а также способность создавать благоприятную атмосферу для образова-

ния через виртуальные платформы. Необходимость владения соответствующими технологиями и навыками становится обязательным условием успешной профессиональной деятельности педагогов-психологов в современных условиях [1].

Кроме того, работа с детьми с ОВЗ требует от специалистов не только теоретических знаний, но и глубокого понимания индивидуальных особенностей таких детей, их психологических потребностей и сложностей. Учитывая, что дистанционное обучение часто лишает детей возможности получать непосредственную поддержку и внимание, педагоги должны быть особенно чувствительны к их потребностям и адаптировать свои подходы. Это, в свою очередь, создает необходимость для будущих специалистов не только знать психологию, но и быть готовыми к эмоциональным и эмоционально-личностным вызовам, которые могут возникнуть в процессе работы с детьми с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой гетерогенную группу, включающую в себя учащихся с различными проблемами в развитии, такими как задержка психического развития, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и другие. Индивидуально-психологические особенности этих детей оказывают существенное влияние на их познавательную деятельность, коммуникативные навыки, эмоциональную сферу и поведенческие реакции. Понимание этих особенностей является ключевым аспектом подготовки педагогов-психологов, работающих с данными категориями учащихся [2].

Познавательная деятельность детей при задержке психического развития может быть затруднена в восприятии и переработке информации, что влияет на их способность усваивать новый материал. Они могут применять альтернативные методы для обучения, и педагоги должны быть готовы адаптировать свои подходы, используя визуальные, аудиальные или тактильные стимулы, чтобы обеспечить более глубокое понимание учебного материала. Отсутствие должной адаптации в процессе обучения может привести к дополнительному стрессу и низкой мотивации со стороны ребенка, что подчеркивает необходимость учёта индивидуальных особенностей каждого ребенка в образовательном процессе.

Коммуникативные навыки детей с ОВЗ также имеют свои особенности. Многие из них испытывают трудности в общении, что осложняет взаимодействие как со сверстниками, так и со взрослыми. Степень этих трудностей может варьироваться в зависимости от типа нарушений. Например, дети с нарушениями слуха могут не воспринимать вербальную речь, в то время как дети с асоциальным поведением могут избегать контактов вообще. Педагоги-психологи важно проявлять терпение и находить способы для создания доверительной атмосферы, способствующей активизации коммуникативных навыков учащихся.

Эмоциональная сфера детей с ОВЗ характеризуется повышенной чувствительностью, а также разнообразием эмоциональных реакций, которые могут быть более интенсивными по сравнению с их сверстниками. Это может проявляться в частых перепадах настроения и трудностях в саморегуляции. Педагогам важно уметь поддерживать эмоциональную стабильность детей, предоставляя им возможность выражать свои чувства и обеспечивая эмоциональную поддержку.

Также поведенческие реакции детей с ОВЗ могут быть неконтролируемыми и импульсивными, что является следствием их эмоциональных состояний и недостаточной социализации. Важно, чтобы будущие педагоги-психологи осознавали эти аспекты в своей профессиональной деятельности, применяли стратегии поведенческой коррекции и ориентировались на индивидуальные потребности каждого ребенка. Таким образом, знание индивидуально-психологических особенностей детей с ОВЗ является необходимым компонентом профессиональной подготовки педагогов, что позволяет им более эффективно осуществлять педагогическую деятельность и поддерживать развитие своих учащихся.

Готовность к изменению подходов, мотивация к обучению и желание развивать профессиональные навыки в царстве цифровых технологий становятся залогом успешной работы с детьми с ОВЗ, которые требуют индивидуального подхода и высокой степени понимания их потребностей. Педагоги, обладающие необходимыми навыками работы с цифровыми ресурсами и технологическими платформами, способны создать более доступную и понятную среду для детей с ОВЗ. Это позволяет не только адаптировать учебный материал под индивидуальные особенности ребенка, но и сократить дистанцию в коммуникации, что благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся.

С учетом вышеизложенного представляется необходимым внедрение специфических программ, направленных на формирование медиакомпетентности в рамках учебного процесса. Кроме того, важным шагом будет создание централизованных ресурсов, в которых будущие педагоги могли бы исследовать лучшие практики взаимодействия с детьми с ОВЗ в дистанционном формате.

## Литература

1. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов: психологический и медиа- образовательный аспект : монография / И.В. Чельшева, О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева / [Ред. И.В. Чельшева]. – Москва : Директ-Медиа, 2023. – 152 с.
2. Жажева Д.Д., Хапачева С.М. Современные подходы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-podhody-podgotovki-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.06.2025).



3. Лобанова Е.Е., Назарова О.Л. Готовность преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования как фактор профессионального становления студентов //Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т.10. – № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavateley-vuza-k-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-studentov> (дата обращения: 13.06.2025).

## **Инклюзивное наставничество в работе с детьми с ОВЗ: опыт и перспективы**

**Путинцева Мария Викторовна,**

*педагог-психолог, заместитель заведующего по Воспитательной работ  
МБДОУ «Детский сад № 4 «Малыш» (Елизово, Камчатский край)  
[putincevam@bk.ru](mailto:putincevam@bk.ru)*

В статье рассматривается опыт внедрения модели инклюзивного наставничества в образовательной организации, работающей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описаны цели, задачи, принципы и этапы реализации системы наставничества, направленной на поддержку педагогов, работающих в условиях инклюзии. Особое внимание уделено роли наставничества в повышении профессиональной компетентности педагогов, формировании инклюзивной культуры и создании условий для успешной социализации детей с ОВЗ. Проанализированы сильные и слабые стороны модели, а также определены перспективы ее дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** инклюзивное наставничество, дети с ОВЗ, инклюзия, профессиональное развитие, педагогическая поддержка, инклюзивное образование.

## **Inclusive Mentorship in Working with Children with Disabilities: Experience and Prospects**

**Putintseva Maria Viktorovna,**

*teacher-psychologist, deputy head of Educational work of MBDOU  
Kindergarten No. 4 “Malysh” (Yelizovo, Kamchatka Territory)  
[putincevam@bk.ru](mailto:putincevam@bk.ru)*

The article examines the experience of implementing an inclusive mentorship model in an educational organization working with children with disabilities (CWD). The goals, objectives, principles, and stages of implementing a mentorship system aimed at supporting teachers working in inclusive settings are described. Particular attention is paid to the role of mentorship in improving teachers' professional competence, forming an inclusive culture, and creating conditions for the successful socialization of children with disabilities. The strengths and weaknesses of the model are analyzed, and prospects for its further development are identified.

**Keywords:** inclusive mentorship, children with disabilities, inclusion, professional development, teacher support, inclusive education.

## Введение

Современная система образования активно развивается в направлении инклюзии, что требует от педагогов новых компетенций, знаний и умений для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В условиях инклюзивного образования особую значимость приобретает наставничество как инструмент профессиональной поддержки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Инклюзивное наставничество направлено на создание условий для успешной адаптации педагогов к работе в инклюзивной среде, развитие их профессиональных компетенций и формирование устойчивой инклюзивной культуры. Наставничество помогает педагогам не только освоить современные подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ, но и выстроить эффективное взаимодействие с родителями, коллегами и специалистами сопровождения.

Цель данной статьи – представить опыт реализации модели инклюзивного наставничества, выявить ее сильные и слабые стороны, а также определить перспективы дальнейшего развития.

### **Цель исследования:**

Анализ модели инклюзивного наставничества и оценка ее влияния на профессиональное развитие педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

### **Задачи исследования:**

Описать модель инклюзивного наставничества, включая ее цели, задачи, принципы и этапы реализации.

Проанализировать результаты внедрения модели, оценив ее влияние на профессиональную деятельность педагогов.

Выявить сильные и слабые стороны модели инклюзивного наставничества.

Определить перспективы развития системы наставничества в условиях инклюзивного образования.

### **Методы исследования**

Для достижения поставленных целей использовались следующие методы:

**Анализ нормативно-правовой документации:** изучение федеральных и локальных актов, регламентирующих инклюзивное образование и наставничество.

**Наблюдение:** наблюдение за взаимодействием наставников и педагогов в процессе работы с детьми с ОВЗ.

**Беседа:** проведение интервью с наставниками, педагогами и специалистами сопровождения.

**Анкетирование:** изучение мнений педагогов о влиянии наставничества на их профессиональное развитие.

**Анализ результатов деятельности:** оценка изменений в образовательной практике педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

## **Модель инклюзивного наставничества**

### **Цели инклюзивного наставничества:**

Обеспечение успешной адаптации педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзии.

Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации.

Повышение качества образовательного процесса для детей с ОВЗ.

### **Задачи инклюзивного наставничества:**

Ознакомление педагогов с особенностями работы с детьми с ОВЗ.

Оказание методической помощи в разработке адаптированных образовательных программ.

Содействие в освоении современных инклюзивных технологий и методик.

Организация обмена опытом между наставниками и педагогами.

Создание благоприятной психологической атмосферы для профессионального роста педагогов.

### **Принципы инклюзивного наставничества:**

**Добровольность:** участие в программе наставничества является добровольным.

**Индивидуализация:** программа наставничества разрабатывается с учетом потребностей педагога и особенностей детей с ОВЗ.

**Системность:** наставничество осуществляется на основе четкого плана, включающего различные формы работы.

**Непрерывность:** наставничество направлено на постоянное профессиональное развитие педагога.

**Инклюзивность:** наставничество способствует формированию инклюзивной культуры в образовательной организации.

### **Результаты внедрения модели инклюзивного наставничества**

Внедрение модели инклюзивного наставничества показало следующие результаты:

**Повышение профессиональной компетентности педагогов:** педагоги освоили современные подходы к обучению детей с ОВЗ, научились разрабатывать адаптированные программы и использовать инклюзивные технологии.

**Улучшение адаптации педагогов:** наставничество помогло педагогам быстрее адаптироваться к работе в инклюзивной среде.

**Формирование инклюзивной культуры:** в образовательной организации сформировалась атмосфера принятия и поддержки.

**Повышение качества образовательного процесса:** дети с ОВЗ стали более активно включаться в образовательную деятельность.

## Литература

1. Абрамова, Е.А., & Ефимова, Е.В. (2022). Наставничество как эффективный инструмент профессионального развития педагогов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, (1), 10–18.
2. Багаутдинова, А.Р., & Ибрагимова, Л.А. (2022). Наставничество в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, (2), 4–12.
3. Григорьева, Е.А., & Козлова, Е.В. (2022). Модель наставничества в образовательной организации: опыт реализации. *Инновационная деятельность в образовании*, (3), 25–32.
4. Иванова, О.А., & Сидорова, Н.П. (2022). Инклюзивное наставничество в образовательных организациях: методические аспекты. *Педагогическое образование в России*, (3), 102–109.
5. Коновалова, Е.В., & Смирнова, А.А. (2022). Организация наставничества в условиях реализации ФГОС ДО. *Дошкольное воспитание*, (5), 28–35.
6. Морозова, И.А., & Соколова, Т.В. (2022). Современные подходы к организации наставничества в образовательных организациях. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, (1), 56–64.
7. Степанова, М.А., & Федорова, Е.С. (2022). Наставничество как форма профессиональной адаптации молодых педагогов в условиях цифровизации образования. *Образование и наука*, 23(6), 108–125.

## РАЗДЕЛ 4

# НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### Организация психолого-педагогического сопровождения – инструмент индивидуализации образовательной деятельности в образовательном комплексе «Точка будущего», г. Иркутск

**Агалакова Оксана Викторовна,**

*руководитель службы по сопровождению инклюзивного образования, учитель-логопед ЧОУ ОК «Точка будущего», (Иркутск, Российская Федерация)  
oksana-9@mail.ru*

**Канчер Виктория Николаевна,**

*руководитель социально-психологической службы, педагог-психолог ЧОУ ОК «Точка будущего» (Иркутск, Российская Федерация)  
vika.kancher@gmail.com*

Статья рассматривает вопросы, связанные с особенностями организации психолого-педагогического сопровождения и организации совместной работы в мульти профессиональной команде, реализуемой в ОК «Точка будущего», с позиции индивидуализации образовательного процесса. В статье представлены направления организации психолого-педагогического сопровождения и описаны технологические решения, реализуемые в ОК «Точка будущего». При этом психолого-педагогическое сопровождение рассматривается и понимается как профессиональная деятельность специалистов комплекса, ориентированная на создание психолого-педагогических условий успешного развития обучающегося в образовательном комплексе с учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, задачи развития, индивидуализация, службы сопровождения.

### Organization of Psychological and Pedagogical Support – a Tool for Individualization of Educational Activities in the Educational Complex “Point of the Future” Irkutsk

**Agalakova Oksana Viktorovna,**

*Head of the Inclusive Education Support Service, Speech Therapist,  
ChOU OK “Future Point” (Irkutsk, Russian Federation)  
oksana-9@mail.ru*

**Kancher Victoria Nikolaevna,**

*head of the social and psychological service, educational psychologist of the CHOU OK "Point of the Future" (Irkutsk, Russian Federation)*

*vika.kancher@gmail.com*

The article examines issues related to the specifics of organizing psychological and pedagogical support and organizing joint work in a multi-professional team implemented in the OK "Point of the Future" from the standpoint of individualization of the educational process. The article presents the directions of organizing psychological and pedagogical support and describes the technological solutions implemented in the OK "Point of the Future". At the same time, psychological and pedagogical support is considered and understood as a professional activity of the specialists of the complex, aimed at creating psychological and pedagogical conditions for the successful development of a student in the educational complex, taking into account his individual characteristics and educational needs.

**Key words:** *psychological and pedagogical support, development tasks, individualization, support services.*

Эффективность деятельности образовательного комплекса «Точка будущего» (далее – ОК), достижение и поддержка качества образования обучающихся во многом определяются особенностями профессионального взаимодействия посредством непрерывной системы психолого-педагогического сопровождения. Грамотно (с ценностной и технологической точек зрения) выстроенное сотрудничество специалистов служб психолого-педагогического сопровождения обеспечивает объемное видение траектории развития каждого ребенка, организацию системного взаимодействия между педагогами и семьей ребенка, погружение всех участников образовательных отношений в ценностную инклюзивную среду. Когда речь идет о развитии детей-сирот, детей с ограниченными возможностями здоровья принцип конструктивного взаимодействия становится определяющим и дает возможность оперативно реагировать на возникающие трудности, оказывать помощь и поддержку, обеспечивать стабильность ситуации.

Профессиональная деятельность специалистов комплекса, ориентированная на создание психолого-педагогических условий для решения задач развития обучающихся с различными индивидуальными особенностями и образовательными потребностями, направленная на индивидуализацию деятельности.

Данная специфика предполагает и ставит перед нами вызов, связанный с организацией психолого-педагогического сопровождения и поиска эффективного механизма совместной работы в мульти профессиональной команде с позиции индивидуализации образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается и понимается как профессиональная деятельность специалистов комплекса, ориентированная на создание психолого-педагогических условий успеш-

ного развития обучающегося в образовательном комплексе с учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

Особенностью организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в ОК ТБ является наличие двух взаимосвязанных и взаимодополняющих служб сопровождения: служба по сопровождению инклюзивного образования (ССИО) и социально-психологическая служба (СПС), которая представляет собой непрерывную модель комплексного сопровождения ребенка на всех уровнях образования.

Организационная модель комплексной службы психолого-педагогического сопровождения включает три блока:

1. Психолого-педагогической блок поддержки образования: руководитель СПС, педагог-психолог, социальный педагог.

2. Психолого-педагогический блок поддержки приемных семей: руководитель СПС, методист, социальный педагог, семейный психолог, детский психолог

3. Психолого-педагогический блок поддержки инклюзивного образования: руководитель ССИО, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, ассистент для детей с ОВЗ.

Отличительной особенностью комплексной психолого-педагогической службы ОК ТБ является ее многопрофильность и реализация технологий психолого-педагогического сопровождения[2, с.25] :

– Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся на ключевых этапах обучения в ОК «Точка Будущего».

– Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ на основе рекомендаций ПМПК и школьного ППк.

– Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе индивидуальной адаптации в ОК ТБ.

– Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе адаптации в приемной семье.

– Технология психолого-педагогического сопровождения ребенка и (при необходимости) семьи в кризисной (трудной) жизненной ситуации.

– Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающего трудности в обучении и развитии.

– Технология психолого-педагогического сопровождения ребенка в приемной семье.

Работа служб, организующих психолого-педагогическое сопровождение, охватывает ряд традиционных функций, характерных для системы образования[1, с. 5]. К ним относятся:

– Диагностическая – выявление индивидуальных потребностей и особенностей обучающихся.

– Коррекционно-развивающая – помощь в развитии и коррекции навыков, необходимых для успешной учебы.

- Консультационная – предоставление рекомендаций и поддержки как обучающимся, педагогам и родителям.
- Профилактическая – предотвращение возможных проблем и трудностей в обучении и социализации.
- Реабилитирующая – восстановление и поддержание психологического и эмоционального здоровья обучающихся.

Несмотря на общность этих функций, объекты и задачи психолого-педагогического сопровождения различаются в зависимости от контекста.

Основные задачи деятельности ССИО включают: обеспечение защиты интересов личности в сфере образования, психолого-педагогическая поддержка обучающихся на всех этапах их возрастного развития; сохранение и укрепление здоровья обучающихся; оценка индивидуального роста обучающихся; мониторинг комплексного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), повышение адаптационных возможностей обучающихся с ОВЗ.

Социально-психологическая служба обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в рамках нормативного развития в образовательном процессе, а также осуществляет сопровождение приемных семей, участвующих в благотворительной программе «Точка будущего: образование и социальная реабилитация».

Если рассмотреть задачи психологов ССИО и СПС в контексте их взаимосвязанной деятельности, направленной на поддержку детей с ОВЗ, то они будут следующими:

- педагог-психолог СПС: включение обучающихся с ОВЗ в классный коллектив и развитие межличностной коммуникации в рамках групповой деятельности в инклюзивном классе.

- педагог-психолог ССИО: коррекция и развитие коммуникативных навыков, высших психических функций и эмоционально-волевой сферы в индивидуальном формате в процессе коррекционно-развивающих занятий, соответствующих требованиям Федеральной адаптированной основной программы для обучающихся с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями.

Формирование инклюзивной культуры является общей задачей для психологов всех служб сопровождения, что подчеркивает необходимость совместной работы и взаимодействия в интересах обучающихся, педагогов и родителей.

Содержательной основой психолого-педагогического сопровождения СПС и ССИО служат задачи индивидуального развития ребенка. В целом, задачи развития – это потенциально возможные изменения в человеке, в его знаниях, способностях и ценностях, которые одновременно важны и для решения задач образования, и для его поступательного развития [3, с.22] .

Таким образом, в ОК ТБ выстроена система психолого-педагогического сопровождения, учитывающая типичные трудности обучающихся,



происходящие на основных этапах личностного развития, адаптации к разным уровням и требованиям образовательной системы школы. В центре работы системы психолого-педагогического сопровождения ОК «Точка будущего» находится технология систематического анализа и оценки процесса развития личности каждого обучающегося с целью оказания своевременной помощи при возникновении проблем и трудностей в личностном становлении или социальном развитии. Системная поддержка участников образовательного процесса позволяет определить комплекс образовательных условий и возможностей для решения задач развития обучающихся.

### **Литература**

1. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N P-193 (ред. от 26.09.2023) «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»)
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Семаго М.М. Особенности коррекционной работы с семьей в процессе консультирования ребенка с отклоняющимся развитием // Школа здоровья. 1996. № 3. С. 41–54.

## **Мониторинг индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья как основа качественной реализации адаптированных образовательных программ: опыт ЧОУ ОК «Точка будущего»**

**Агалакова Оксана Викторовна,**

*руководитель службы по сопровождению инклюзивного образования, учитель-логопед, частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего» (Иркутск, Россия)  
oksana-9@mail.ru*

**Дудкова Ирина Михайловна,**

*учитель-дефектолог, частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего» (Иркутск, Россия)  
zaaminuz@rambler.ru*

**Пузанская Наталья Сергеевна,**

*педагог-психолог, частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего» (Иркутск, Россия)  
malashenko-n@mail.ru*

В статье рассматривается опыт организации мониторинга индивидуального развития обучающихся с ОВЗ для отслеживания качественных изменений учебного и личностного роста, своевременной корректировки образовательных стратегий, раскрыты основные этапы и участники индивидуального мониторинга, представлена форма фиксации результатов.

**Ключевые слова:** мониторинг, индивидуальная карта развития, психолого-педагогическое сопровождение, качество образования обучающихся с ОВЗ.

## **Monitoring of Individual Development of Children with Disabilities as a Basis for Quality Implementation of Adapted Educational Programs: Experience of the CHOU OK “Touch of the Future”**

**Agalakova Oksana Viktorovna,**

*Head of the Inclusive Education Support Service, speech Therapist, private educational institution «Educational complex «Point of future» (Irkutsk, Russia)*  
oksana-9@mail.ru

**Dudkova Irina Mikhailovna,**

*teacher-defectologist, private educational institution  
«Educational complex «Point of future» (Irkutsk, Russia)*  
zaaminuz@rambler.ru

**Puzanskaya Natalia Sergeevna,**

*teacher-psychologist, private educational institution  
«Educational complex «Point of future» (Irkutsk, Russia)*  
malashenko-n@mail.ru

This article analyzes the experience of coordination process of monitoring individual development of students with disabilities in order to track qualitative changes in educational and personal growth, timely adjustment of educational strategies, reveals the main stages and participants of individual monitoring, and presents a form for recording results.

**Keywords:** monitoring, individual development map, psychological and pedagogical support, and quality of education for students with disabilities.

Право на качественное образование – одно из самых значительных прав человека современности, поскольку находится в тесной связи с правами человека на развитие своих способностей и правом на будущее. В связи с этим становится понятной необходимость обеспечения его полной безусловной доступности и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

С принятием Закона об образовании закрепилось право детей на инклюзивное образование – то есть обеспечение равного доступа к обра-

зованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. Следовательно, право на качественное образование детей с ОВЗ может быть реализовано не только в хорошо развитой системе специального (коррекционного) образования, но и в условиях общего образования. [4, с 12]

Для современной школы, которая принимает и разделяет идеи и принципы инклюзивного образования, оценка результатов обучения по таким параметрам, как качество знаний (процент «хорошистов», «отличников»), доля медалистов среди выпускников оказывается формальной, не отражая ни усилия учителей, ни динамику роста образованности каждого ученика, не говоря уже о динамике его личностного роста. Если же речь идет об обучающихся с ОВЗ, у которых обнаруживается задержанное развитие разной этиологии, а тем более стойкие органические нарушения в развитии познавательной сферы и речи, то в этом случае оценка результатов образовательного процесса по формальным критериям просто недопустима. [3, с 18]

В федеральном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ОВЗ заложены другие параметры достижений результатов начального образования с учетом качества оказываемой коррекционной помощи.

Проблема поиска параметров результативности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, мониторинга качества реализации адаптированных основных образовательных программ, разработки диагностического инструмента оценки предметных, личностных и метапредметных результатов образования детей с ОВЗ в настоящее время одна из самых приоритетных, но одновременно и одна из самых сложных. [1, с.2]

Основой для успешного обучения обучающихся с ОВЗ является непрерывный мониторинг индивидуального развития. Он позволяет не только выявлять текущие изменения в развитии, но и оперативно корректировать образовательные траектории. Систематический мониторинг сопровождает процесс обучения, позволяя отслеживать динамику и своевременно корректировать образовательные стратегии. Строгое выполнение программ коррекционной работы создаёт жёсткую структуру, необходимую для достижения запланированных результатов.

Системный мониторинг и сопровождение не только способствуют выявлению индивидуальных особенностей обучения, но и открывают возможности для целенаправленного развития потенциала каждого ребёнка. [2, с 28]

В практике работы инклюзивного образовательного комплекса «Точка будущего» (далее ОК ТБ) на заседаниях школьного психолого-педагогического консилиума часто сталкиваешься с вопросами от

педагогов инклюзивных классов: «Я попробовала все рекомендации при обучении ребенка, а результатов нет. Диктант и опять двойка» или «Бьешься, бьешься, а мой первоклассник к концу третьей четверти запомнил только 5 букв, неужели я его ничему не научила?» А изменения есть и динамика есть, только ее нужно вовремя увидеть и оценить. Да, ребенок знает к концу 3 четверти лишь 5 букв, но он уже слышит учебную словесную инструкцию, внимание на уроке приобрело произвольность, у него наблюдаются качественные изменения в звуковой культуре речи и т. д.

Как оценить динамику изменений в учебном и личностном росте ребенка, как оценить работу учителей с детьми с ОВЗ, и наконец, представить результаты образовательного процесса в условиях реализации адаптированных основных образовательных программ.

В данной статье описывается попытка ответить на данные вопросы, которые представляют огромную значимость для развития инклюзивного образования ОК ТБ, ответы на которые позволяют педагогическому коллективу комплекса отследить результаты образовательного процесса, разработать законченную систему мониторинга индивидуального развития обучающегося с ОВЗ, позволяющую оценить работу не только учителя, узкого специалиста и ученика, но и целенаправленно планировать комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Первостепенным условием является учет индивидуальных достижений и потребностей детей с ОВЗ. Зная, трудности учителей при оценке индивидуальных возможностей и особенностей детей с ОВЗ, в образовательный процесс ОК ТБ были внедрены индивидуальные карты развития обучающихся с ОВЗ. Данный вид работы помогает учителю спланировать индивидуально – ориентированную помощь детям, а председателю школьного ППк оценить результаты и качество коррекционно-развивающей работы в сравнении с показателями на предыдущем этапе развития ребенка.

Комплексная оценка развития ребёнка с ОВЗ невозможна без чётко распределённых ролей и обязанностей среди участников мониторинга. В ОК ТБ задействованы педагоги, тьюторы, психологи, логопеды и дефектологи, а также семья обучающегося. Такое эффективное взаимодействие обеспечивает всестороннее сопровождение ребёнка, позволяя учитывать все аспекты его физического, психического и социального развития. Совместная работа специалистов и семьи создаёт мощный ресурс для оценки качества реализации адаптированных образовательных программ.

Механизм достижения устойчивых показателей в индивидуальном развитии детей основывается на непрерывном мониторинге и диагностике, которые способствуют разработке индивидуального образовательного маршрута и построен в строгой логической взаимосвязи:

Первым этапом является проведение начальной диагностики индивидуального развития обучающихся и воспитанников ОК ТБ на данном этапе определяется актуальный уровень развития ребенка: его индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны, а также потребности познавательной сферы.

Второй этап: на основе результатов начальной диагностики составляется индивидуальная карта развития, которая учитывает уникальные потребности и возможности обучающихся. На данном этапе тьютор и педагог адаптируют учебные программы, материалы, подбирают специальные методы обучения, узкие специалисты разрабатывают коррекционно-развивающие программы.

Третьим этапом становится проведение промежуточной диагностики: на данном этапе специалисты определяют степень проявления вторичных нарушений, корректируют образовательный маршрут ребенка. Проводят консультирование родителей (законных представителей) об успехах и трудностях детей.

Основным критерием результативности реализации индивидуальной карты развития служит оценка самостоятельности обучающегося с ОВЗ. Оценка самостоятельности обучающегося включает способности планировать учебную деятельность, контролировать и выполнять задания без постоянной помощи, что показывает готовность к самостоятельной работе и адаптации. Кроме того, внимание уделяется умению эффективно взаимодействовать в коллективе, что является одним из ведущих показателей качества инклюзивного образования. Особое значение для непрерывного индивидуального мониторинга имеет активное взаимодействие с семьей обучающегося с ОВЗ. Включение мнения родителей в процесс регулярного мониторинга дает возможность более точно корректировать индивидуальные карты развития обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, основу обучения в ОК ТБ составляет своевременная коррекция образовательных подходов к обучающемуся с учетом его текущего развития и непрерывное формирование поддерживающей среды. На основании полученных данных о прогрессе детей, которые вносят специалисты и педагоги в ОК ТБ проводят заседание школьного психолого-педагогического консилиума (далее ППК) под председательством заместителя директора по учебной работе и качеству образования. На ППК вносят и утверждают изменения в индивидуальные образовательные маршруты, планируют гибкие режимы обучения детей с учетом психофизического состояния ребенка, адаптируя методы и стратегии обучения в соответствии с изменяющимися потребностями детей. Здесь же происходит корректировка времени для КРЗ на формирование определенных навыков, изменение подходов к обучению, организация охранительно-педагогического режима для обучающихся с учетом их соматического здоровья. Каждый учебный период (модуль)

команда специалистов ОК ТБ проводят проектировочные сессии, на которых корректируют задачи долгосрочного планирования и развития обучающихся с ОВЗ.

### **Литература**

1. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании// Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы I Международной конференции. – М.: изд-во МГППУ, 2011. – с. 20–22
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. М. 2004.
3. Инденбаум Е.Л. «Функционально-уровневый подход к оценке становления познавательной деятельности детей: теория и практика применения» – Иркутск: ИГПУ. 2001. – 128с.
4. Ряписова А.Г., Чепель Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики// Сибирский педагогический журнал. – 2023. – №2. – с. 226–232.

## **Комплексная психокоррекционная методика для улучшения адаптации детей с ОВЗ различными нозологиями к учебному процессу среди нормотипичных сверстников (на примере МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП»)**

**Аглушевич Елена Евгеньевна,**

*семейный психолог, педагог-психолог, арт-терапевт, член Международной ассоциации психологов, эксперт ООО НПО «ВМИ «Столица» (Москва, Россия)*  
*elenaag@mail.ru*

**Соломатина Дарианна Витальевна,**

*педагог-психолог, нейропсихолог МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП» (Видное, МО, Россия)*  
*coffeesoulware@bk.ru*

В статье описана лично разработанная и прошедшая апробацию на практике комплексная психокоррекционная методика для улучшения адаптации детей с ОВЗ к школе. Это пилотажное исследование проведено на базе МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП» методом частного случая. В программе психокоррекции использованы методы и практики из нейропсихологии, проективные методы диагностики и психокоррекции, а также арт-терапия и сказкотерапия. В результате применения методики удалось снизить тревожность детей с ОВЗ, что оказало положительное влияние и привело к повышению показателя адаптации школьников с ОВЗ разной нозологии к образовательной среде и к социальным взаимодействиям как со взрослыми, так и со сверстниками.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, ребенок с особыми образовательными потребностями, нейропсихология, арт-диагностика, арт-терапия, сказкотерапия, адаптация, социализация, тревожность.

# **A Comprehensive Psychocorrective Technique to Improve the Adaptation of Children with Disabilities of Various Nosologies in the Educational Process among their Normotypic Peers (using the Experience of MBOU “Vidnovskaya Secondary School № 5”)**

**Aglushevich Elena E.,**

*family psychologist, teacher-psychologist, art therapist, member of the International Association of Psychologists, expert of NPO “VMI Stolitsa” LLC (Moscow, Russia)*  
*elena@mail.ru*

**Solomatina Darianna V.,**

*teacher-psychologist, neuropsychologist, MBOU “Vidnovskaya Secondary School № 5” (Vidnoye, Moscow Region, Russia)*  
*coffeesoulware@bk.ru*

The article describes a personally developed and tested comprehensive psychocorrective technique for improving the adaptation of children with disabilities to school. This pilot study was conducted on the basis of MBOU “Vidnovskaya Secondary School № 5” using a special case method. The psychocorrection program uses methods and practices from neuropsychology, projective diagnostics and psychocorrection methods, as well as art therapy and fairy tale therapy. As a result of the application of the methodology, it was possible to reduce the anxiety of children with disabilities, which had a positive impact and led to an increase in the rate of adaptation of schoolchildren with disabilities of different nosologies to the educational environment and to social interactions with both adults and peers.

**Keywords:** *inclusive education, children with disabilities, children with special educational needs, neuropsychology, projective techniques, diagnostics, art therapy, fairy tale therapy, adaptation, socialization, anxiety.*

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ каждому человеку гарантируется право на образование. И в целях реализации такого права для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех нозологических групп в образовательных организациях должны создаваться условия получения качественного образования, что требует своевременной коррекции их особенностей развития и своевременное решение вопросов социальной адаптации обучающихся [5]. Детям с ОВЗ гораздо сложнее адаптироваться к школе, чем условно здоровым [2], поэтому вопрос актуальности темы статьи не вызывает сомнения.

Цель настоящего исследования – повышение адаптации школьников, включая детей с ОВЗ, к образовательной среде и к социальным взаимодействиям как со взрослыми, так и со сверстниками.

В исследовании приняли участие 260 детей, но в фокусе данной работы находятся дети с ОВЗ, поэтому данные и полученные результаты по нормотипичным детям здесь не раскрываются.

Задачами психолога при коррекционной работе с детьми с ОВЗ, чтобы снизить часть психосоматических проявлений, в определённой степени гармонизировать психоэмоциональное состояние, тем самым благоприятствуя процессу адаптации, являются [1]: обогащение методов их взаимодействия с окружающим миром; снижение уровня тревожности; мотивация детей к деятельности в различных сферах жизни; отдельное стимулирование того вида деятельности, которую любит ребенок; в малой степени – улучшение качества их обучаемости.

Разработана комплексная психологическая методика по улучшению адаптации школьников, включая детей с ОВЗ различной нозологии, к школьному процессу. Наше пилотажное исследование на базе МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП» представляет собой первый шаг в составлении масштабного статистического исследования. Оно включило в себя комплексную психокоррекционную работу. Методом частного случая были проведены исследования. Наряду с медикаментозным лечением, данная методика помогала корректировать и развивать эмоциональную сферу с октября 2023 по июнь 2025 года трем участникам с ОВЗ: девочка, 8 лет (диагноз F81.3 – смешанное устройство учебных навыков, адаптированная общеобразовательная программа, вариант 7.1); девочка, 10 лет (диагноз F00-F99/F20-F29/F20, адаптированная общеобразовательная программа, вариант 8.1) и мальчик, 10 лет (диагноз F84.1 – атипичный аутизм, адаптированная общеобразовательная программа, вариант 7.2). Сессии проходили дважды в неделю по 20–30 минут, в зависимости от настроения школьника с ОВЗ. Каждая сессия с психологом включала в себя 4 этапа работы:

1. нейрогимнастика – для сосредоточения внимания и подготовки ребенка к работе с использованием разных программ, например, пальчиковая гимнастика «Радуга», работа с резиночками и трафаретами;

2. арт-терапия – изготовление композиции «Цвет моего настроения»; просмотр слайдов с изображением природных объектов и стихий; методика на соответствие реальных эмоций и их изображения с использованием различных носителей (люди, животные, герои мультфильмов, видеонигр, сказок) [3, 8];

3. сказкотерапия [4] – терапевтическая беседа в игровой форме;

4. нейропсихологическая заминка.

Среди материалов, которые были использованы в работе, следует назвать: колпачки из фетра на пальчик, цветные очки, шерстяные нитки, мячики, материалы различной текстуры, карандаши, краски, фломастеры, пластилин, цветные стеклянные камушки, фигурки, репродукции картин, резина и другие.

Сессии с психологом у детей с ОВЗ проходили не только в индивидуальном порядке, но при участии нормотипичных детей – в двойках и в тройках. Такой подход добавил социальный компонент и развил



коммуникативные способности детей с ОВЗ при выполнении задания, глядя на своего сверстника или в тандеме с ним. Пары и тройки носили вариативный характер, чтобы ребёнок с ОВЗ учился приспосабливаться к новым взаимодействиям в разных ситуациях. Также менялось и место занятия: кабинет психолога, класс, школьный двор.

Чтобы возможно было оценить результаты психокоррекционной работы, перед началом исследования и после провели оценку психоэмоционального состояния детей-участников и их учебных навыков. С этой целью школьники прошли диагностику уровня школьной диагностики уровня школьной тревожности по Е.Р. Гореловой, проективные методики: «Дом, дерево, человек» Дж. Бака [6, 7], «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич и графический тест Д.Б. Эльконина [9], а также родители учащихся прошли тест А.И. Захарова на оценку уровня тревожности ребенка [2]. В результате было отмечено снижение уровня тревожности по тесту Е.Р. Гореловой на 12,5 %, рисунки стали более сложными и качественными, количество тревожных штриховок также снизилось. Статистическое сравнение показателей тревожности в рисуночных методиках и тестах пока невозможно из-за малого размера выборки, но можно предполагать, что связи в дальнейшем будут выявлены.

Использование комплексной методики также привело к улучшению коммуникативных качеств детей с ОВЗ, увеличению объема их памяти и скорости реакций, что положительно сказалось на адаптации к учебной деятельности. Дети с особенностями стали больше времени проводить в кругу своих одноклассников. К визуальным изменениям можно также отнести изменения в телесных проявлениях: наблюдается значительное улучшение двигательных функций, повышение статичности лицевых мышц (тики стали более редкими) и мышц обеих частей запястий рук (снизился тремор).

Таким образом, предложенная комплексная программа привела к улучшению адаптации детей с ОВЗ различной нозологии к учебному процессу в школе без существенных отличий в результатах между нозологиями.

### Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для вузов / Е.А. Медведева [и др.] ; под редакцией Е.А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 274 с.
2. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учебное пособие / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карбанова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс. – Издание 2-е, расширенное. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 480 с.
3. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – Москва : Издательство «ВЛАДОС – ПРЕСС», 2005. – 160 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева, Т., Зинкевич, А. Воспитание Доброй Сказкой. Сказкотерапия для детей и родителей (серия: Мама без драмы) / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.К. Зинкевич. – Москва : Издательство «Портал», 2021. – 288 с.

5. Козырева, О.А. Проблемы инклюзивного образования : учебник для вузов / О.А. Козырева. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 179 с.

6. Копытин, А.И. Психодиагностика в арт-терапии / А.И. Копытин. – Санкт-Петербург : Издательство Речь, 2022. – 288 с. : ил.

7. Маховер, К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – Москва : Смысл, 2003. – 154 с.

8. Остер, Дж., Гоулд, П. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия» / Дж. Остер, П. Гоулд. – Москва : ИВЦ «Маркетинг» 2001. – 184 с.

9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.

## **Взаимодействие специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья**

**Глубокова Евгения Александровна,**

*педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*evgeniya.glubokova@mail.ru*

**Малашенко Ирина Петровна,**

*учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*malaschenko.i@veshsch.ru*

**Сергеенкова Светлана Геннадьевна,**

*учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*sergeenkova.sg@veshsch.ru*

**Сидорова Татьяна Николаевна,**

*учитель-дефектолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*sidorova.tn@veshsch.ru*

В статье рассмотрено создание программы работы в дошкольной образовательной организации коррекционных специалистов, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, коррекционные специалисты, взаимодействие специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

## **Interaction of Specialists Providing Comprehensive Support for Preschool Children with Disabilities**

**Evgeniya A. Glubokova,**

*educational psychologist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*evgeniya.glubokova@mail.ru*

**Irina P. Malashchenko,**

*speech therapist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*malaschenko.i@veshsch.ru*

**Svetlana G. Sergeenkova,**

*speech therapist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*sergeenkova.sg@veshsch.ru*

**Tatyana N. Sidorova,**

*defectologist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*sidorova.tn@veshsch.ru*

The article discusses the development of a program for the work of correctional specialists in a preschool educational organization, aimed at providing comprehensive psychological and pedagogical support for preschool children with disabilities.

**Keywords:** *preschool children with disabilities, correctional specialists, interaction of specialists, comprehensive support for preschool children with disabilities.*

На современном этапе развития общества особую роль играет политика в сфере образования, а именно в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) как на уровне основного общего образования, так и на уровне дошкольного. Поэтому у специалистов службы психолого-педагогического сопровождения возникла потребность в организации комплексного взаимодействия специалистов с детьми с ОВЗ начиная именно с дошкольного образования.

По мнению Козыревой О.А., особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья: раннее выявление

первичного нарушения в развитии; реализация специального обучения; организация индивидуального подхода; разработка индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ) и адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее АОП ДО); организация и реализация коррекционно-развивающей работы специалистами (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом); мониторинг освоения адаптированной образовательной программы; включении семьи в образовательный процесс [1, с. 36].

Согласно Рожкову М.И., сопровождение в психолого-педагогическом контексте рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях выбора [3, с. 23–27].

Система комплексного взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в сфере образования, в том числе дошкольного, у детей с ОВЗ требует особого внимания. Шипициной Л.М были рассмотрены и представлены следующие факторы, влияющие на образовательный процесс: взаимодействие специалистов на этапе диагностики; сочетание образовательной и коррекционной деятельности учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов; включение родителей в процесс сопровождения [4, с. 26].

Однако, в настоящее время существует ряд дефицитов, которые отмечают специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, а также родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Во-первых, нормативно-правовая база, во-вторых, развивающая среда, в-третьих, кадровые условия и наконец, материально-техническое обеспечение.

Исходя из перечисленных дефицитов, специалистами ГБОУ Вешняковская школа была сформулирована цель: разработать и апробировать комплексную программу взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации.

В соответствии с целью, поставлены следующие задачи: 1) выявить детей с ограниченными возможностями здоровья из числа воспитанников ГБОУ Вешняковская школа; 2) подобрать и апробировать диагностический материал для каждой возрастной категории; 3) составить программу коррекционно-развивающих занятий для дошкольников с ОВЗ согласно каждому возрасту; 4) сформировать у родителей (законных представителей) психолого-педагогическую компетентность [2, с.12]; 5) реализовать формы информационно-просветительского взаимодействия с родителями (законными представителями).

Базой исследования являлись дошкольные группы ГБОУ Вешняковская школа. В исследовании приняли участие 180 дошкольники в возрасте от 3 до 7 лет.

Следующей ступенью реализации программы по взаимодействию специалистов, являлась разработка алгоритма, который содержал в себе 3 этапа: планирование, реализация и завершение.

Этап планирование включал: изучение теоретических и практических вопросов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; создание ППк (психолого-педагогического консилиума) на базе ГБОУ Вешняковская школа; составление программы мероприятий по работе с детьми с ОВЗ.

Этап реализация предполагал: разработку диагностического пакета, программно-методического обеспечения; создание сквозного календарно-тематического планирования; организацию и проведение интегрированных занятий раз в три месяца для отслеживания динамики развития дошкольников; обмен опытом посредством проведения онлайн и офлайн встреч со специалистами образовательных учреждений города.

Этап завершение, содержал следующие пункты: итоговый мониторинг; разработка учебно-методических материалов; оснащение предметно-пространственной среды.

В ходе реализации программы были созданы условия: разработан пакет диагностического инструментария; реализовано сквозное календарно-тематическое планирование; проведены интегрированные коррекционно-развивающие занятия с детьми с ОВЗ в соответствии с возрастом воспитанников; обогащена предметно-пространственная среда в соответствии с календарно-тематическим планированием и возрастными группами; разработаны формы взаимодействия с родителями (законными представителями) с помощью сайта ГБОУ Вешняковская школа, социальных сетей и родительских чатов.

Таким образом, созданная программа взаимодействия специалистов, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, успешно апробирована и реализована.

### Литература

1. Козырева, О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О.А. Козырева // Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики» – 2014. URL: <http://www.nautehjournal.ru/index.php/ru/--gn14-09/1297-a> (дата обращения: 04.11.2018).
2. Организация социально-педагогической и психолого-педагогической помощи процессу: Методические рекомендации / О.В. Неценко, Л.В. Родных; ред. И.Р. Тамахина. Вып. 4. Воронеж: ГБУ ВО «ЦППиРД», 2019.
3. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей. Ярославский педагогический вестник. 2013; Т. 2, № 4: 23–27.
4. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст]: Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003. – 240 с.

## **Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра**

**Журкина Анастасия Сергеевна,**

*педагог-психолог, Муниципальное казённое дошкольное учреждение детский сад № 1 «Ромашка» (Мирный, Архангельская область)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

В статье рассмотрены такие теоретические аспекты детского аутизма как понятие, причины и классификация. Затронута практическая часть деятельности педагога-психолога с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, из опыта работы в ДОУ. Описаны этапы работы педагога-психолога и структура занятий с детьми.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, детский аутизм, причины появления, условия*

## **The Work of a Teacher-Psychologist in a Preschool Institution with Children with Autism Spectrum Disorder**

**Zhurkina Anastasia Sergeevna,**

*teacher-psychologist, Municipal State Preschool Institution Kindergarten No. 1 "Romashka" (Mirny, Arkhangelsk Region)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

The article considers such theoretical aspects of childhood autism as the concept, causes and classification. The practical part of the activities of a teacher-psychologist with children with autism spectrum disorder from experience in the PTA is affected. The stages of the teacher-psychologist and the structure of classes with children are described.

**Keywords:** *autism spectrum disorder, childhood autism, causes of onset, conditions*

В настоящее время много споров и мнений вокруг проблемы детского аутизма. Специалисты и врачи все чаще задаются вопросами: откуда и почему возникает данное явление. С каждым годом число детей с расстройством аутистического спектра (РАС), поступающих в ДОУ, увеличивается. В связи с этим возникает потребность в структурированном построении работы с детьми, имеющими РАС.

Обратимся к теоретическим аспектам данной проблемы. Аутизм в широком смысле понимается как явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире [3, с. 9]. По МКБ-10 F 84.0 детский аутизм понимается как тип нарушения развития, определяющийся наличием аномалий и задержек в развитии, которые проявляются у ребенка в возрасте до 3 лет, а также психопатологических изменений в таких сферах как эквивалентные социальные взаимодействия, функции общения и поведения [2].

Выделяют основные причины аутизма:

1. влияние генетических факторов;
2. органическое поражение ЦНС;
3. психогенный фактор (последствия раннего органического поражения ЦНС; неблагоприятные условия воспитания; соматическое неблагополучие ребенка; его характерологические особенности; проявления возрастных критических периодов нормального психического развития; раннее нарушение и искажение аффективного развития) [5, с. 5].

Для построения работы с детьми с РАС необходимо понять уровень доступных ему отношений с окружающим миром. Рассмотрим классификацию детского аутизма по О.С. Никольской:

I группа. Характеризуется полной отрешенностью детей от внешней среды, отсутствием зрительного целенаправленного контакта, речи, взаимодействия с окружающими. У детей этой группы наблюдается бесцельное хождение по комнате, потребность в постоянном внимании, уходе, близкий взрослый значим для ребенка и в случае, если необходимо достать игрушку, может подвести его к ним, чтобы ее достать.

II группа. Дети II группы более активны и чуть менее ранимы. В отличие от детей I группы, уровень психической активности выше, дети запечатлевают все неприятное и страшное, отмечают речевые и моторные стереотипии. Кроме стереотипии в поведении у детей этой группы отмечаются импульсивность движений, навыки усваиваются через привязанность к определенной ситуации. Дети выражают свои нужды через речь, чаще ограничиваются односложными ответами, речевые конструкции и навыки используются в большей степени только в той ситуации, в которой они были выработаны.

III группа. Для III группы характерен свой способ аутистической защиты, дети сверхзахвачены своими интересами, которые проявляются в стереотипной форме и в патологических влечениях с пристрастиями. Характерен более высокий уровень познавательного развития, а также развернутая монологическая речь, быстро набирают словарный запас и начинают говорить сложными фразами.

IV группа. Дети IV группы могут устанавливать зрительный контакт, они более робки, быстро утомляются, отмечается вялость, которая может смениться на перевозбуждение. Дети уязвимы к переменам и перестановкам в своем окружении, стабильность для них важная часть хорошего самочувствия. Проявление одаренных способностей в невербальных сферах (музыка, рисование) [3, с. 40].

Знания анамнеза ребенка необходимы для организации и построения психолого-педагогической и коррекционной работы педагогов. Содержание и условия организации обучения и воспитания детей определяются адаптированной образовательной программой для данной категории детей. В адаптированной образовательной программе для

построения психолого-педагогической работы, педагог-психолог строит свои занятия в соответствии с разделом «примерное календарное планирование совместной деятельности развития эмоционально-волевой сферы». В зависимости от степени тяжести диагноза ребенка работа может быть как групповой, так и индивидуальной. Но большее значение для развития ребенка имеет построение индивидуальной работы. Не каждый ребенок может справиться с адаптированной образовательной программой, в таком случае разрабатывается индивидуальный план сопровождения, который составляется с учетом особенностей ребенка (подбирается комплекс заданий, игр и упражнений).

Выделяют основные области деятельности педагога-психолога для сопровождения: психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам для организации работы с детьми с РАС [1, с. 25].

Можно отметить следующие этапы работы педагога-психолога:

1. Установление контакта с ребенком с РАС – сложный и достаточно долгий этап работы, который является важным для дальнейшего взаимодействия и построения коррекционных занятий. На данном этапе можно использовать возможности сенсорной комнаты, но не стоит забывать, что, оказавшись, первый раз в ней, ребенку необходимо дать время привыкнуть, осмотреться, прислушаться к новым звукам. Все зависит от индивидуальных особенностей детей, одним достаточно одного занятия для этого, а другим потребуется больше времени. Здесь целесообразно использовать метод наблюдения для диагностики ребенка.

2. На данном этапе происходит усиление психической активности, добавляются элементы игровых упражнений, зависящих от настроения и расположения ребенка в данный момент времени. Продолжается диагностика ребенка, отмечаются особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер, развития психических процессов, поведенческих установок и стереотипии.

3. Данный этап можно считать основным в работе педагога-психолога. Проводятся структурированные занятия с детьми, консультативная деятельность с родителями и педагогами. Отслеживание динамики детей является важным моментом в построении дальнейшей работы и изменении в индивидуальных планах сопровождения.

На занятиях важную роль играет вводная часть (организация деятельности). Во вводной части важно включать игровые упражнения на приветствие, а также создавать настрой на работу – здесь могут использоваться предметы/игрушки, привлекающие внимание ребенка. После вводной части следует основная. Основная часть может включать в себя игры, упражнения, задания, направленные на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы, мелкой и крупной моторики. Выбор игр, упражнений и заданий зависит от особенностей ребенка, его



настроения на данный момент времени. В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с РАС можно использовать такие методы как игротерапия (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт); психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика); беседа на заданную тему; примеры выражения своего эмоционального состояния мимикой, в рисунке; использование наглядных пособий (фотографий, картинок) [4, с. 30]. Для развития познавательной сферы могут использоваться игры на липучках, вкладыши, пирамидки, дидактический материал (картинки). Используя возможности сенсорной комнаты, способствуем развитию мелкой и крупной моторики, а также эмоционально-волевой сферы.

Ребенок с РАС может полностью отказываться от предложенных игр и заданий, будет стремиться требовать или играть с тем, что он хочет сам в данный момент. Но со временем он будет привыкать к предложенным заданиям и играм. Некоторым детям с РАС необходима быстрая смена деятельности или смена дидактических игр. Используя такой способ, деятельность будет продуктивна и со временем ребенок будет больше интересоваться ей. В данном случае необходимо время, привыкание ребенка и терпение. Структурированная и организованная деятельность всегда идет на пользу ребенку, даже если в моменте необходимо что-то менять и подстраивать под определенную ситуацию.

Таким образом, для эффективной психолого-педагогической работы необходимы знания о теоретических основах появления и развития аутизма, изучение анамнеза детей, постоянные курсы повышения квалификации педагогов. С каждым годом проблема аутизма требует большего внимания к себе. Обмен опытом между педагогами – это отличный способ узнать больше об организации деятельности детей.

### **Литература**

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы – Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», – 2004 80 с. ISBN 5-89239-038-1 (дата обращения: 02.06.2025).
2. МКБ-10: офиц. сайт. – URL: <https://www.mkb-10.com> (дата обращения: 09.06.2025).
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 12-е. – М.: Тервинф, 2024. – 288 с. (дата обращения: 25.05.2025).
4. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребёнку: методическое пособие: книга для родителей – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2017. – 207с. (дата обращения: 29.05.2025).
5. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] / О.С. Рудик. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с. (дата обращения: 01.06.2025).

## **Современные методы профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования**

**Зарипова Гюзель Рафгатовна,**

*социолог Института стратегических исследований*

*ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*

*zaripova9887@yandex.ru*

В статье рассматриваются актуальные подходы к профессиональному самоопределению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной среды. Анализируются современные адаптивные технологии профориентации, включая цифровые инструменты, где особое внимание уделяется практикам, обеспечивающим равные возможности профессионального выбора для различных нозологических групп. Проанализированы результаты апробации инновационных методов в условиях реального образовательного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, инклюзивная профориентация, дети с ОВЗ.

## **Modern Methods of Career Guidance for Children with Disabilities in the Conditions of Inclusive Education**

**Zaripova Guzel Rafgatovna,**

*Sociologist, Institute for Strategic Studies of the Academy of Sciences*

*of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*

*zaripova9887@yandex.ru*

The article considers current approaches to professional self-determination of children with special educational needs in an inclusive educational environment. The article analyzes modern adaptive technologies of vocational guidance, including digital tools, tutor support and social partnership, where special attention is paid to practices that provide equal opportunities of professional choice for different nosological groups. The results of approbation of innovative methods in the conditions of real educational process are analyzed.

**Key words:** vocational guidance, disability, inclusive education, special educational needs, inclusive career guidance, children with disabilities.

Согласно официальной статистике Министерства просвещения Российской Федерации, в 2023 году в стране количество детей с особенностями здоровья и развития, обучающихся в школах оценивалось в 1,15 млн человек, детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников), студентов СПО с ОВЗ 3 006 360 человек, в том числе с ОВЗ – 13 626 человек, в частных образовательных организациях – 200 916 человек [1].

Такая тенденция актуализирует вопрос создания условий для обучения детей с ОВЗ и их последующей профессиональной социализации. Особое внимание следует уделить ранней профориентации, позволяющей сформировать реалистичные профессиональные предпочтения с учетом как возможностей, так и ограничений, связанных с состоянием здоровья.

В современной образовательной практике особую актуальность приобретает вопрос профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья, включая такие нозологические группы как расстройства аутистического спектра (РАС), детский церебральный паралич (ДЦП), сенсорные нарушения (слуха и зрения), а также интеллектуальные нарушения различной степени выраженности. Согласно исследованиям М.В. Кудрявцева, Ю.Р. Труфанова (2020), данные категории обучающихся требуют особого подхода в выборе профессии, учитывающего как их индивидуальные возможности, так и существующие ограничения [2].

Профориентация в условиях инклюзивного образования представляет собой комплексный процесс, который включает: раннюю диагностику профессиональных склонностей и способностей, разработку индивидуальных образовательных маршрутов, организацию профессиональных проб с учетом нозологических особенностей, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, взаимодействие с потенциальными работодателями и социальными партнерами.

По оценке учителя-логопеда Барановой А.В. в организации профориентационной работы в школе, следует отметить некоторые особенности работы с детьми с ОВЗ:

- Цели и задачи профориентации для детей с ОВЗ должны быть конкретными и однозначными, а их выполнение должно постоянно контролироваться (по наблюдению педагога дети с ОВЗ испытывают трудности в переработке информации, у них снижены внимание, память и мотивация).

- В организацию профориентационной работы дети должны быть вовлечены наравне с обычными детьми, но при этом необходимо учитывать, что школьникам с ОВЗ типичны слабая мотивация на труд и самостоятельность, личностная инфантильность, социальная пассивность и поэтому педагогам следует стимулировать проявление самоорганизации у школьников с ОВЗ и их собственную активность, постепенно делегируя им полномочия и обязанности.

- Важным аспектом психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ является минимизация последствий гиперопеки и преодоление феномена «выученной беспомощности». Как показывают наблюдения, для данной категории обучающихся и их родителей характерна тенденция к субъективному преувеличению трудностей

и недооценке потенциальных возможностей. В связи с этим необходима системная работа, направленная на коррекцию родительских установок и формирование у обучающихся адекватной самооценки, самостоятельности и мотивации к деятельности.

– Необходимо информировать о профессиях, соотносить их со способностями и склонностями обучающихся.

– Вести подготовку к своевременному переходу от учебной к профессиональной деятельности [3].

Выбор, соответствующий желаниям и возможностям, для ребенка с ОВЗ очень важен, поскольку тем самым будет обеспечена его независимость и более полноценная жизнь в дальнейшем.

Многие исследователи (Р.И. Егорова [Егорова, 2019], Е.С. Романова [Романова, 2013], Е.Л. Атишко [Атишко, 2015], Е.В. Свистунова [Свистунова, Ананьева 2011], А.А. Наумов [Наумов, 2008] и др.) сходятся во мнении, что профориентационную работу необходимо осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс и педагогов и родителей; также на протяжении всего периода профориентации важно корректировать профессиональные планы подростков с ОВЗ в соответствии с их возможностями [4].

Системная организация работы с различными категориями обучающихся позволяет последовательно формировать трудовые ресурсы, при этом сами дети осознанно выбирают будущую профессиональную деятельность. Данный процесс создает необходимые предпосылки для их дальнейшего включения в состав квалифицированных кадровых ресурсов, непосредственно участвующих в социально-экономическом развитии страны [5].

Современные исследования в области профессионального самоопределения (Сафин В.Ф., Кострюкова Е.А., Чистякова С.Н. и др.) позволили выделить систему ключевых показателей, включающую:

1. ценностные ориентации обучающихся;
2. мотивы;
3. умения самопознания;
4. учебную рефлексия, рефлексия в общении; самооценку;
5. предметные интересы [6].

Исследование современных методов профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования позволило сформулировать следующие выводы:

– наибольшую результативность демонстрируют профориентационные модели, сочетающие комплексные подходы: психолого-педагогическое сопровождение, практико-ориентированные методы и индивидуальную траекторию развития с учетом нозологических особенностей обучающихся;

– инклюзивное образование создает условия для ранней социализации и профессионального самоопределения детей с ОВЗ через взаи-

модействие с обычными сверстниками, моделирование реальных трудовых ситуаций и формирование положительной профессиональной идентичности.

Ключевые факторы успешной профориентации:

- учет индивидуальных возможностей и ограничений здоровья;
- активное вовлечение родителей в процесс профессионального самоопределения.
- сотрудничество с потенциальными работодателями для апробации инклюзивных практик.

Реализация этих принципов будет способствовать преодолению стереотипов о низкой трудоспособности лиц с ОВЗ и их устойчивой интеграции в профессиональное сообщество.

### **Литература**

1. Сайт Минпросвещения РФ [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/) (дата обращения: 30.05.2025)
2. Кудрявцева М.В., Труфанова Ю.Р. Первые шаги к профессии: ранняя профессиональная ориентация обучающихся с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности, 2020.
3. Баранова А.В. Современная профориентация детей с ОВЗ [https://kafedra-po-irooo.ru/images/profOrient/Баранова\\_AB\\_79.pdf](https://kafedra-po-irooo.ru/images/profOrient/Баранова_AB_79.pdf)
4. Чернявская А.П., Шипкова Е.Н., Егорова П.А. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 16
5. Серикова В.И., Маковецкая Ю.Г., Тросиненко Е.В., Булатова Е.С. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья/ Методические рекомендации.
6. Смартия. Знания, умения, навыки: [сайт]. – URL: <https://smartia.me/skills/> (дата обращения: 30.05.2025).
7. Шематонova Е.Л. (2023) Тьюторское сопровождение профессионального выбора подростков с ДЦП // Инклюзивное образование.

## **Агрессивное поведение билингвов-подростков как вызов инклюзивному образованию: пути профилактики и коррекции**

**Муллагалеева Дарья Галимулловна,**

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе*

*МАОУ «СОШ № 50 г. Челябинска» (Челябинск, Россия)*

*[mullagaleeva87@inbox.ru](mailto:mullagaleeva87@inbox.ru)*

Статья посвящена проблемам обучения и социализации билингвальных подростков в российских школах, где они сталкиваются с языковыми барьерами, кризисом идентичности и агрессивным поведением. Предлагаются механизмы решения, включая адаптированные программы и психолого-педагогическое

сопровождение. Особое внимание уделяется роли педагогов в создании инклюзивной среды и профилактике конфликтов через межкультурные тренинги и социальные проекты.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, билингвы, инклюзия, подростки, психолого-педагогическое сопровождение.

Рост числа детей-билингвов в российских школах ставит новые задачи перед системой образования. Правовую основу для их обучения закрепляет Федеральный закон «Об образовании», гарантирующий право на обучение на родном языке. Однако на практике билингвальные подростки сталкиваются с трудностями интеграции, что нередко приводит к стрессу и агрессивному поведению. Цель статьи – проанализировать причины этих проблем и предложить механизмы их решения в рамках действующего законодательства. Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования комплексного подхода к инклюзии билингвов в российских школах.

Билингвизм в подростковом возрасте характеризуется уникальными когнитивными и эмоциональными особенностями. С одной стороны, такие подростки демонстрируют повышенную гибкость мышления [1,2], с другой – испытывают «языковую усталость» из-за постоянного переключения между языковыми системами. В эмоциональной сфере нередко наблюдается кризис идентичности, когда подростку сложно определить свою принадлежность к той или иной культуре [8].

Социальный аспект билингвизма проявляется в трудностях культурной адаптации. Многие подростки-билингвы оказываются в своеобразной пограничной ситуации, не имея возможности полноценно войти ни в одну языковую группу. Кроме того, различия в уровне владения языками часто становятся причиной социального неравенства, что особенно остро воспринимается в подростковой среде [7]. Эти факторы создают дополнительные психологические нагрузки и могут провоцировать конфликтные ситуации.

Агрессивное поведение у билингвальных подростков имеет особые проявления и механизмы. В психолого-педагогической практике оно рассматривается как осознанное деструктивное действие, принимающее различные формы. Характерным проявлением становится вербальная агрессия, выражающаяся через намеренное смешение языков в конфликтных ситуациях, что превращает языковое переключение в инструмент давления.

Не менее серьезной проблемой являются аутоагрессивные реакции, возникающие на почве переживания собственной языковой неуверенности [3]. Особую форму представляет реактивная агрессия – защитная реакция на дискриминацию и неприятие со стороны одноязычных сверстников. Такие поведенческие паттерны отражают глубинные психологические конфликты, связанные с поиском идентичности в условиях билингвального существования.

Эти специфические проявления агрессии требуют особого внимания со стороны педагогов и психологов, так как отражают сложный процесс социальной адаптации подростков, живущих между двумя языковыми мирами.

Вопросы инклюзивного образования билингвов регламентируются положениями ФГОС ООО (п. 25.3), где подчеркивается необходимость формирования коммуникативной компетенции в поликультурной среде. Однако практическая реализация этих положений сталкивается с системными трудностями. В частности, в исследованиях Е.Л. Кудрявцевой отмечается доминирование монолингвального подхода в методиках преподавания, а также недостаток культурно-адаптированных учебных материалов.

Особая роль в создании инклюзивной среды отводится педагогу. В соответствии со статьей 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и профессиональным стандартом «Педагог» (п. 3.2.5), учитель должен обладать компетенциями в области межкультурной коммуникации и владеть навыками медиации конфликтов. Это предполагает не только знание психологических особенностей билингвальных учащихся, но и способность создавать в классе атмосферу взаимного уважения и толерантности.

Билингвальные подростки часто сталкиваются с психологическими трудностями, которые могут провоцировать агрессивное поведение. Ключевым фактором, как отмечает В.А. Каяво, становится языковой барьер, вызывающий чувство неуверенности и тревожности при общении на неродном языке [3]. Эта внутренняя напряженность нередко перерастает в фрустрацию и агрессивные реакции как способ психологической защиты.

Дополнительную нагрузку создает необходимость постоянного переключения между языковыми системами, что приводит к когнитивному перенапряжению. В социальном плане, как пишет А.А. Позднякова, ситуацию усугубляют случаи дискриминации и насмешек из-за акцента или культурных особенностей [7]. В подростковой среде языковые различия часто становятся поводом для социального отчуждения, формируя устойчивое восприятие «чужака» и провоцируя ответные агрессивные реакции.

Эти взаимосвязанные психологические и социальные факторы создают сложный комплекс причин, объясняющих повышенную агрессивность у части билингвальных подростков. Понимание этих механизмов важно для разработки эффективных профилактических мер.

Для профилактики агрессивного поведения у билингвальных подростков важно внедрять комплексные психолого-педагогические программы. Особенно эффективны тренинги межкультурного взаимодействия, которые помогают преодолеть языковые барьеры и развить взаимное уважение. Ключевым элементом является создание комфортной образователь-

ной среды, в том числе специальных зон, где учащиеся могут свободно общаться на родном языке. Подобные меры способствуют снижению конфликтности и улучшению психологического климата в поликультурных школьных коллективах.

Профессиональные стандарты в сфере образования предусматривают включение модуля по билингвальному обучению в программы повышения квалификации педагогов. Для родителей билингвов полезны культурно-адаптационные курсы, сочетающие психологическое консультирование и методики поддержки двуязычия. По мнению Т.В. Куприной, социальные проекты, включающие совместные творческие инициативы, такие как театральные постановки и этнокультурные фестивали, помогают уменьшить стигматизацию и укрепить взаимопонимание [4]. С позиции практики, для детей-мигрантов могут быть эффективны программы подготовки подростков-медиаторов, способствующих адаптации и межкультурному диалогу.

Анализ научных публикации и опыт практической работы в школе позволяет констатировать, что проблема агрессивного поведения среди билингвальных подростков в условиях инклюзивного образования требует комплексного решения на междисциплинарном уровне. Были выявлены три ключевых группы рисков: психологические (языковая тревожность и когнитивная перегрузка), социальные (буллинг и маргинализация вследствие культурных различий) и педагогические (дефицит адаптированных программ и недостаточная подготовка кадров). Установлено, что наиболее эффективными мерами противодействия выступают системные решения на институциональном уровне, включая создание языковых партнерств и проведение тренингов толерантности в школах, профессиональное развитие педагогов через внедрение методов ненасильственного общения и индивидуальных трекеров прогресса, а также реализацию комплексных программ работы с семьей и местным сообществом.

Перспективы решения проблемы видятся в усилении государственной поддержки через целевое финансирование программ психолого-педагогического сопровождения в соответствии со статьей 42 Федерального закона «Об образовании» и расширение перечня адаптированных образовательных программ для билингвов, что предусмотрено ФГОС ООО (п. 19.8). Особое значение приобретает развитие научных исследований в области нейролингвистических основ билингвизма с применением современных МРТ-технологий [1], изучение эффективности арт-терапевтических методик и проведение сравнительного анализа региональных моделей инклюзивного образования. Актуальной задачей для педагогов-психологов становится разработка стандартизированного диагностического инструментария для раннего выявления агрессивных тенденций, что соответствует стратегическим задачам национальных проектов Российской Федерации в сфере образования.



Практический опыт преподавания в школе показывает, что только комплексный подход, объединяющий усилия образовательных организаций, семей и местных сообществ, позволяет создать подлинно инклюзивную среду для учащихся с билингвальными особенностями. В практическом плане возможно внедрение системы регулярного мониторинга психологического климата в поликультурных классах, также необходимо создание федерального реестра успешных региональных практик и развитие сети консультационных центров для родителей билингвальных детей. Перспективными направлениями дальнейших научных изысканий могут стать исследование влияния цифровой среды на языковую социализацию, оценка эффективности моделей билингвального тьюторства и сравнительный анализ законодательного регулирования вопросов инклюзивного образования в Российской Федерации. Представленные выводы свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований для системных изменений в образовательной политике, основанных на доказательных практиках и направленных на создание равных условий для всех обучающихся независимо от их языковых и культурных особенностей.

#### **Нормативные акты**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <https://www.garant.ru/>
2. О федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <https://www.garant.ru/>
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <https://www.garant.ru/>

#### **Литература**

1. Башкова И.С. Нейропсихологическая характеристика билингвизма / И.С. Башкова, И.Г. Овчинникова // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 17. – С. 52–69.
2. Гранкина Л.А. Билингвальное языковое образование в аспекте формирования языковой личности билингвов и инофонов / Л.А. Гранкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 85–88.
3. Каяво В.А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В.А. Каяво // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41–50.
4. Куприна Т.В. Основные направления развития билингвального образования / Т.В. Куприна // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2014. – № 6. – С. 10–14.
5. Кудрявцева Е.Л. Road Card Bilingual: интегративный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов / Е.Л. Кудрявцева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 138–141.

6. Кудрявцева Е.Л. Основные положения для образования и развития национально-русских билингвов / Е.Л. Кудрявцева // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – № 7. – С. 24–38.

7. Позднякова А.А. Билингвизм и проблемы образования / А.А. Позднякова // Наука и школа. – 2011. – № 3. – С. 13–17.

8. Соколова И.В. Влияние билингвизма на социо-когнитивное развитие личности / И.В. Соколова // Образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 81–95.

## **Непрерывность психолого-педагогического сопровождения как условие качества инклюзивного процесса**

**Новацкая Дарина Владимировна**

*Руководитель ЦПМПК ГКУ ХО «ЦППМПС»*

*darinanovatskaya@yandex.ru*

Традиционная образовательная модель, преобладающая сегодня в российских школах, обнаруживает значительные ограничения. Стандартизированный подход, задающий единый темп обучения, не позволяет адаптировать процесс под индивидуальные потребности учащихся. Школа как общественный институт изначально создавалась для обучения детей, способных соответствовать заданным образовательным стандартам и темпам. Именно это противоречие становится ключевым препятствием при внедрении инклюзивных практик. Реализация инклюзивного образования требует фундаментальной трансформации не только методик преподавания, но и глубинных ценностных установок всей образовательной системы, что делает этот процесс особенно сложным. В статье авторами задается целевая установка на актуальное рассмотрение предпосылок непрерывного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, определяется содержание понятия непрерывности образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, инклюзивная среда, сопровождение, психология, педагогика, ограниченные возможности здоровья

## **Continuity of Psychological and Pedagogical Support as a Condition for the Quality of an Inclusive Process**

**Novatskaya Darina Vladimirovna**

*Head of the CPMPK GKH HO "TSPPMPS"*

*darinanovatskaya@yandex.ru*

The traditional educational model prevailing in Russian schools today reveals significant limitations. A standardized approach that sets a uniform learning pace does not allow the process to be adapted to the individual needs of students. The school as a public institution was originally created to teach children who are able to meet the set educational standards and pace. It is this contradiction that becomes a key obstacle in the implementation of

inclusive practices. The implementation of inclusive education requires a fundamental transformation not only of teaching methods, but also of the deep values of the entire educational system, which makes this process particularly difficult. In the article, the authors set a target setting for an up-to-date consideration of the prerequisites for continuing education and psychological and pedagogical support for people with special educational needs, and define the content of the concept of continuity of education.

**Keywords:** *continuing education, inclusive environment, support, psychology, pedagogy, limited health opportunities*

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет принцип непрерывности как фундаментальное условие для развития всей современной образовательной системы. Более полувека назад ЮНЕСКО утвердила концепцию непрерывного образования, которая сегодня превратилась в жизненную необходимость для каждого человека. Поддержка людей с особыми образовательными потребностями должна осуществляться на всех уровнях – от детского сада до аспирантуры и программ повышения квалификации. Эта концепция определяет ключевые векторы образовательных реформ во всех странах мира, диктуя необходимость трансформации как содержания, так и формы обучения для лиц с ограниченными возможностями на каждом образовательном этапе. В соответствии с пунктом 7 статьи 10 вышеупомянутого федерального закона, образовательная система обеспечивает возможности для непрерывного обучения. Это достигается путем внедрения как базовых, так и дополнительных образовательных программ, создания условий для параллельного освоения различных учебных курсов, а также признания предшествующего образовательного опыта, имеющейся квалификации и практических навыков в процессе получения нового образования [3, 5].

Мижеригов В.А., Юзефовичус Т.А. в учебнике «Введение в педагогическую деятельность» представляет следующие теоретический анализ «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса в образовательном учреждении строится на нескольких принципах:

1. Непрерывность. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

2. Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов [1, с. 164]. Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы [1, с. 168].

Изучая международный и российский опыт в области обеспечения непрерывного инклюзивного образования, можно заключить, что непрерывность подразумевает отсутствие пробелов в образовательном про-

цессе. Ключевым фактором является не столько потенциал самого обучающегося, сколько способность образовательной системы быть гибкой и адаптивной. Эффективная организация образования предполагает, что каждый предыдущий этап создает фундамент для последующего, формируя целостный путь от ранней поддержки до профессионального обучения. Такой подход требует психолого-педагогического сопровождения и индивидуализации образовательного маршрута человека на всех этапах.

Система поддержки, включающая деятельность психологических служб в школах, консилиумы, центры психолого-педагогической помощи и специализированные комиссии, сформированная в образовательной сфере России за последние два десятилетия, требует реформирования с акцентом на непрерывность образовательного процесса. Несмотря на любые экономические трудности, эту систему необходимо сохранить. Важно активно вовлекать каждого участника в процесс. В противном случае существует риск утраты достигнутых успехов в образовании детей с особыми потребностями как в специализированном, так и в инклюзивном формате обучения [3].

Появление профстандарта «тьютор» можно рассматривать как эффективное решение проблемы постоянного сопровождения учащихся с особыми образовательными нуждами. Это нововведение указывает на формирование в образовательной системе специализированной педагогической позиции, нацеленной на создание комплексных условий для бесперебойного образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Главной функцией такого специалиста становится разработка и реализация систем поддержки, обеспечивающих целостность образовательного пути особенных учеников [4].

Успешная социализация и адаптация учеников с особыми возможностями здоровья в школьной среде выступает ключевой задачей учреждений, практикующих инклюзивное образование. Учитывая разнообразие нарушений у детей с ОВЗ – от физических до психических особенностей – персонализированный подход становится приоритетным направлением в педагогической работе. Формирование благоприятной социально-психологической атмосферы для личностного роста и эффективного освоения образовательных программ такими учащимися на всех этапах обучения представляет собой фундаментальную цель психолого-педагогической поддержки. Образовательное пространство, от дошкольных учреждений до профессиональных заведений, неразрывно связано с комплексной психолого-педагогической поддержкой. Эта система охватывает всех участников образовательного процесса: не только учеников, но и педагогов с родителями. В арсенале специалистов множество инструментов взаимодействия – консультации, корректирующие занятия, диагностические процедуры, тренинговые программы и индивидуальные беседы. Такое разностороннее сопровождение обеспечивает целостный подход к развитию личности на каждой образовательной ступени [2, с. 251].

Таким образом, качественный инклюзивный процесс строится на принципе непрерывного психолого-педагогического сопровождения, исключающего фрагментарность образовательного пути. Это означает, что каждый предыдущий этап обучения логично переходит в последующий, создавая целостную образовательную траекторию. Для эффективной реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо осуществлять комплексную поддержку по различным направлениям. Среди них: выявление особенностей психофизического развития через диагностические процедуры; формирование специальной среды, отвечающей индивидуальным потребностям учащихся; индивидуализация образовательных программ с учетом конкретных коррекционных задач. Важными компонентами сопровождения также являются организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с адаптированными программами и проведение разноформатной коррекционно-развивающей работы. Особое внимание уделяется взаимодействию с семьей – оказанию терапевтической и педагогической поддержки родителям для улучшения внутрисемейного климата и психологического состояния всех членов семьи. Переход ребенка из среды специализированного центра в общеобразовательные инклюзивные школы становится более плавным благодаря постоянному психолого-педагогическому сопровождению. Такая последовательная поддержка решает двойную задачу: совершенствует образовательный процесс и гарантирует успешную адаптацию в новых учебных условиях.

### Литература

1. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 352 с.
2. Москаленко, И.В. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ как условие качества инклюзивного образования / И.В. Москаленко // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 23–25 октября 2019 года / Главный редактор С.В. Алехина. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – С. 251–253.
3. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – №. 3. – С. 1–14.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 14.06.2025).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 14.06.2025).

## **Непрерывность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи**

**Оралова Елена Владимировна,**

*педагог-психолог Кировского областного государственного  
бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи» (Киров, Россия)  
king\_box@bk.ru*

**Вершинина Ольга Алексеевна,**

*Учитель-дефектолог Кировского областного государственного  
бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи» (Киров, Россия)  
Vershininaoa\_50@mail.ru*

В статье подробно рассмотрена структура предоставления психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям в условиях Центра ППМС помощи, начиная с работы Службы ранней помощи, которая занимается детьми от 0 до 3 лет, и заканчивая поддержкой обучающихся в возрасте от 3 до 18 лет.

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, Центр ППМС помощи, Отдел ранней помощи, Отдел психолого-педагогической помощи.

## **Continuity of Psychological and Pedagogical Support for Children with Disabilities in the Conditions of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance**

**Oralova Elena Vladimirovna,**

*educational psychologist of the Kirov Regional State Budgetary Institution «Center  
for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance» (Kirov, Russia)  
king\_box@bk.ru*

**Vershinina Olga Alekseevna,**

*Teacher-defectologist of the Kirov regional State Budgetary Institution «Center for  
Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance» (Kirov, Russia)  
Vershininaoa\_50@mail.ru*

The article examines in detail the structure of providing psychological and pedagogical assistance to children with disabilities and their families in the conditions of the PPMS Assistance Center, starting with the work of the Early Aid Service, which deals with children from 0 to 3 years old, and ending with the support of students aged 3 to 18 years.

**Keywords:** children with disabilities, PPMS Care Center, Early Care Unit, Psychological and Pedagogical Care Unit.

В наше время семьи, имеющие детей с ОВЗ, испытывают немало трудностей. Оказание постоянной психологической и педагогической поддержки является ключевым методом помощи данным семьям. Создание системы, объединяющей психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь, обеспечивает комплексный подход к решению проблем, которые связаны воспитанием и обучением детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в условиях Центра ППМС помощи – непрерывный, комплексный процесс, который направлен на гармоничное развитие ребенка и повышение адаптивных возможностей семьи. Непрерывный характер такой поддержки предусматривает систематическую работу на всех этапах развития ребенка – начиная с младенческого возраста и заканчивая интеграцией в образовательную среду и общество.

Отдел ранней помощи, функционирующий на базе Центра ППМС помощи, является специализированной структурой, оказывающей поддержку детям от 0 до 3 лет с выявленными или потенциальными нарушениями развития, а также их семьям.

Основные направления деятельности Отдела:

1. Проведение всесторонней оценки развития ребенка по основным направлениям: моторное, когнитивное, речевое, социально-эмоциональное. Диагностика осуществляется мультидисциплинарной командой специалистов, включающей педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, врача-психиатра, врача-педиатра.

2. Разработка индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП). На основании результатов диагностики разрабатывается ИПРП, которая учитывает индивидуальные потребности ребенка, внешние и внутренние ресурсы семьи. В программе определяются цели и задачи развивающей работы, формы и методы оказания помощи, а также критерии оценки ее эффективности. ИПРП реализуется совместно с родителями (законными представителями) ребенка [1].

3. Реализация развивающих мероприятий. Данное направление включает в себя проведение индивидуальных и групповых занятий, направленных на стимуляцию развития ребенка, улучшение функционирования в естественных жизненных ситуациях, профилактику вторичных отклонений в развитии.

4. Психологическая поддержка семьи. Отдел предоставляет родителям (законным представителям) психологическую помощь, направленную на формирование конструктивного отношения к проблемам ребенка, повышение уровня знаний и навыков в вопросах его воспитания и развития, а также профилактику эмоционального выгорания.

ИПРП завершается с ребенком в двух основных случаях: когда все поставленные цели достигнуты, что говорит об успешной динамике развития и компенсации имеющихся ограничений, или когда ребенок успешно

переходит в дошкольную образовательную организацию и демонстрирует адекватную адаптацию к новым условиям.

При переходе ребенка в детский сад, важным этапом является передача информации об особенностях ребенка специалистами Отдела ранней помощи специалистам дошкольного учреждения, которая осуществляется при обязательном согласии родителей. Цель межведомственного взаимодействия – обеспечить плавный переход и преемственность в сопровождении ребенка, а также предоставить педагогам детского сада необходимые знания и стратегии для эффективной работы.

Однако, если после достижения ребенком трехлетнего возраста его устройство в дошкольную образовательную организацию не представляется возможным, или процесс адаптации проходит неудовлетворительно, что проявляется в выраженных трудностях в общении, поведении или обучении, ребенок переходит из Отдела ранней помощи в Отдел психолого-педагогической помощи Центра ППМС помощи. Данный Отдел создан для детей от 3 до 18 лет. Цель его деятельности – развитие высших психических функций обучающихся, коррекция эмоционально-волевой сферы и профориентация. Работа с детьми в данном отделе строится с учетом возрастных особенностей. [2]

Для детей дошкольного возраста приоритетной задачей является социализация, которая реализуется преимущественно через игровую деятельность. Специалисты оказывают детям поддержку в процессе адаптации к коллективной жизни, помогают осваивать социальные нормы и правила, развивать навыки общения.

В случае если ребенок, даже в период обучения в школе, демонстрирует признаки дезадаптации или продолжает испытывать трудности в обучении, то с ним продолжается индивидуальная или групповая работа, направленная на коррекцию нарушений и компенсацию отставания в развитии.

В целом, для детей школьного возраста цель коррекционно-развивающих мероприятий – оказание помощи в успешном освоении учебной программы, содействие развитию познавательных процессов, формирование навыков саморегуляции и социальной адаптации.

По мере взросления, обучающиеся с ОВЗ сталкиваются с необходимостью принимать важные решения, касающиеся их будущего. Выбор профессии – один из ключевых моментов, определяющих дальнейший жизненный путь. Центр ППМС помощи помогает сориентироваться в многообразии профессий, учитывая индивидуальные интересы, способности и склонности каждого молодого человека.

Таким образом, Центры ППМС помощи играют ключевую роль в непрерывном психолого-педагогическом сопровождении обучающегося с ОВЗ и его семьи, обеспечивая комплексную поддержку. Эффективное взаимодействие между специалистами и семьями позволяет создать оптимальные условия для успешного развития и социализации детей с ОВЗ, тем самым улучшая качество их жизни.



## Литература

1. Дмитриева Е.Е. Организация ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям: Учебно-методическое пособие / Е.Е. Дмитриева, И.Ю. Левченко. – М.: МГППУ, 2016. – 128 с.
2. Семаго Н.Я. Теории и технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 368 с.

## Игра как социальный сценарий в работе с ребенком младшего школьного возраста с тяжелой осложненной формой аутизма

**Ржевская Светлана Ивановна,**

*учитель-логопед ГБОУ «Введенская специальная (коррекционная) школа»,  
руководитель методического объединения «Ассоциация дефектологов  
специального образования Курганской области», специалист регионального  
учебно-методического (ресурсного) центра инклюзивного общего  
и дополнительного образования Курганской области (Курган, Россия)  
svetlana.rzhevskaya@yandex.ru*

В статье представлен практический опыт работы учителя-логопеда с ребенком младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): тяжелой осложненной формой аутизма, умственной отсталостью в умеренной степени, системным недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** аутизм; осложненный аутизм; системные нарушения речи; тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР); умственная отсталость; коммуникативное развитие; игра; социальный сценарий.

## A Playful Approach to Work when Working with a Child of Primary School Age with a Severe Complicated Form of Autism

**Rzhevskaya Svetlana Ivanovna,**

*teacher-speech therapist of the Vvedenskaya Special (Correctional) School,  
head of the methodological association "Association of Special Education  
Defectologists of the Kurgan region", specialist of the regional educational and  
methodological (resource) center for inclusive general and additional education  
of the Kurgan region (Kurgan, Russia)  
svetlana.rzhevskaya@yandex.ru*

The article presents the practical experience of a speech therapist teacher working with a child of primary school age with severe multiple developmental disabilities (MLDD): a severe complicated form of autism, moderate mental retardation, and istemic speech underdevelopment.

**Key words:** *autism; complicated autism; systemic speech disorders; severe multiple developmental disorders (DMSD); mental retardation; communication development; game; social scenario.*

В коррекционно-логопедической работе с детьми, страдающими тяжелой осложненной формой аутизма, значительные трудности вызывает формирование сенсорных, социальных и коммуникативных навыков. Это связано с нарушениями в восприятии и переработке мозгом ребенка с РАС сенсомоторной информации: гипер- и гипочувствительность; флуктуация; дисфункция сенсорной интеграции; монопроцессинг; периферийное, искаженное, фрагментарное восприятие и др. Проблема формирования навыков общения детей в спектре аутизма и выраженными нарушениями интеллекта вызывает необходимость поиска эффективных методов и приемов работы применительно к каждому конкретному ребенку, с учетом его уникальной комбинации возможностей обработки сенсорной информации.

Согласно исследованиям Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара игры являются одним из эффективных методов лечения и важным компонентом обучения детей с аутизмом, формирующим коммуникативные и социальные навыки [10].

На важность применения игровых методов и приемов для усиления у ребенка с РАС социально-коммуникативной мотивации и потребности в использовании формирующихся коммуникативных навыков указывает А.В. Хаустов[11].

Понятная и физически доступная игра способствует установлению эмоционального контакта ребенка с окружающим миром, предоставляет ему, по мнению Е.А. Янушко, новые положительно окрашенные сенсорные впечатления, адекватный способ избавления от напряжения, негативных эмоций, страхов [13].

Игра является базовой формой работы с детьми дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова), но ее можно рассматривать также и как основную форму работы с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): тяжелой осложненной формой аутизма, умственной отсталостью в умеренной степени, системным недоразвитием речи [2, 5, 7, 9, 12].

Специально организованные игры развивают сенсорное восприятие детей с РАС, адаптируют их к сенсорным раздражителям, формируют сенсорную интеграцию – все то, что лежит в основе способности к обучению и развитию ребенка, формированию его связи с окружающим миром. Игра предполагает отработку у аутичных детей бытовых и социальных навыков, развивает ребенка физически, эмоционально, интеллектуально.

Игра может быть впервые представлена ребенку с тяжелой осложненной формой аутизма в виде социального сценария, представляющего

собой набор небольшого количества изображений (фотографий), предметов, которые, по сути, являются визуальными подсказками и объясняют правила, роль участников, адекватное поведение.

Социальные сценарии и игры являются одними из эффективных техник поведенческой программы ASSERT Томаса Хигби [1]. Игровая методика Тары Делани предполагает использование визуальных подсказок и социальных историй, которые выступают в качестве социальных сценариев и делают игру более доступной для детей с тяжелой формой аутизма, осложненной умственной отсталостью в умеренной степени и системным недоразвитием речи [3].

Игра – это сложный вид деятельности для ребенка с тяжелой осложненной формой аутизма. Трудности обработки сенсорной информации, управления собственным поведением, речевые проблемы нивелируются использованием социального сценария, физической поддержкой, поэтапным разучиванием игры совместно с педагогом. Социальный сценарий, представленный визуальной информацией, служит опорой для понимания и удержания в памяти деталей игры и последовательности действий, реализуется в игре с помощью физической поддержки. Диспраксия, обусловленная нарушением в работе зеркальных нейронов, вызывает у детей с РАС сложности в обработке двигательной информации и копировании движений. В связи с этим ребенку необходима физическая помощь в проработке каждого нового движения игры. Эффективность игр будет выше, если использовать подкрепление, поощрение.

Эмпирическое изучение игровой деятельности детей младшего школьного возраста с тяжелой осложненной формой аутизма, обучающихся по АООП 8.4 (1 дополнительный класс, 3 класс, 4 класс) проводилось ГБОУ «Введенская специальная (коррекционная) школа» Курганской области. Анализ игровой деятельности показал отсутствие интереса и мотивации к игре, низкую двигательную мобильность во время игры, «застывание» на одном и том же действии с игрушкой, предметом (стучат, бросают, грызут, облизывают, обнюхивают, передвигают, выкладывают в ряды), стремление получить «стимуляционную» игрушку и низкий интерес к другим предметам, игрушкам, а также неспособность к самостоятельному включению в предлагаемую игру.

На основе анализа результатов исследования игровой деятельности детей, был подобран комплекс игр с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей каждого конкретного ребенка.

В качестве примера приведем игру «Красный свет, зеленый свет» из системы игровых занятий Т. Делани [3]. Игра направлена на формирование базового глагольного словаря через соединение действий и слов, их обозначающих. Мальчика Д. (1 дополнительный класс) знакомили с правилами игры небольшими фрагментами, и только при освоении им одной составляющей части игры, переходили к следующим частям. Сначала

ребенок учился различать красный и зеленый цвет, затем – выполнять инструкции с одновременным произнесением слов, обозначающих выполняемые действия (стой, иди, беги, прыгай), соотносить красный и зеленый цвета с вербальными инструкциями и действиями (красный – «стой», зеленый – «иди», «беги», «прыгай»). На следующем этапе изучения в игру вводился большой гимнастический мяч с рожками. Ребенок по инструкции «Зеленый свет» должен прыгать на мяче, по инструкции «Красный свет» – остановиться. Д. выполнял действия сначала с опорой на визуальные подсказки (фотографии отображающие соответствующие действия), с физической помощью и по показу. Постепенно помощь уменьшалась, а впоследствии ребенок выполнял требуемые действия только по словесной инструкции.

В течение нескольких занятий Д. научился различать и называть красный и зеленый цвет, понимать вербальные инструкции и выполнять определенные действия по этим инструкциям, называть (повторять за педагогом) название действия, фиксировать внимание на инструкции, фотографии, действиях педагога. Родителям было предложено использовать игру «Красный свет, зеленый свет» при переходе улицы по светофору.

Практический опыт использования игр, в основе которых лежит социальный сценарий, показал свою эффективность в работе с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): тяжелой осложненной формой аутизма, умственной отсталостью в умеренной степени, системным недоразвитием речи. У детей улучшаются моторные навыки, осознание собственного тела, понимание обращенной речи, легче устанавливается связь между предметами, действиями, признаками и словами, их обозначающими, активизируются немедленные эхолалии, более осознанным становится поведение, возрастает мотивация общения.

### Литература

1. Аутизм и PAC © Autosanimus : страница сообщества // ВКонтакте : социальная сеть. URL: [https://vk.com/wall-135142459\\_693574?ysclid=m8r4mo51r5451846948](https://vk.com/wall-135142459_693574?ysclid=m8r4mo51r5451846948) (дата обращения: 27.03.2025).
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966 № 6
3. Делани, Тара Развитие основных навыков у детей с аутизмом : эффективная методика игровых занятий с особыми детьми : / Делани, Тара ; [пер. с англ. Виктории Дегтяревой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 267, [1] с. : ил.; 21
4. Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В. Игра в дошкольном возрасте. М., 2002
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. соч. : В 2 т. М., 1983 Т. 1

6. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007 – 176 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

7. Мухина В.С. Детская психология [Учеб. для студентов пед. ин-тов] / В.С. Мухина. – 2-е изд. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с. ил.; 24. – (Мир психологии)

8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997 – 341 с.

9. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология Учебник. – М. : Роспедгиз, 1996. – 372 с.; 21. – (Готовим психолога)

10. Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом : Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара ; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.

11. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999

13. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия

## **Подходы для выбора стратегии тьюторского сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями**

**Самсонова Елена Валентиновна**

*Московский государственный психолого-педагогический университет, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, к.психол.н. (Москва, Россия)  
samsonovaev@mgppu.ru*

Статья посвящена обсуждению подходов к тьюторскому сопровождению, на основе которых с учетом особенностей сопровождаемого ребенка он может выработать стратегию сопровождения.

**Ключевые слова:** тьюторское сопровождение, коррекционно-развивающий, средовой, субъектный подход, рефлексия, интеллектуальные особенности.

## **Approaches for Choosing a Strategy for Tutoring Students with Special Educational Needs**

**Samsonova Elena Valentinovna**

*Moscow State University of Psychology and Education, Leading researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, PhD in Psychology (Moscow, Russia)  
samsonovaev@mgppu.ru*

The article discusses approaches to tutoring, based on which, taking into account the characteristics of the child being tutored, the tutor can develop a strategy for tutoring.

**Keywords:** *tutoring support, correctional and developmental, environmental, subject-oriented approach, reflection, intellectual characteristics.*

Тьюторское сопровождение обучающихся с особенностями развития можно рассматривать как взаимодействие, ориентированное не столько на диагноз или нарушение, сколько на поддержку интересов и сильных сторон ребенка, а также помощь в преодолении препятствий, мешающих его образовательному пути. В соответствии с профессиональным стандартом тьютор помогает ребенку выстроить учебную деятельность через разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута. В основе стратегий, которые тьютор выбирает в процессе сопровождения обучающегося, можно условно выделить как минимум три подхода в зависимости от той мишени, на которую направлено воздействие:

- Коррекционно-развивающий подход фокусируется на устранении «отклонений» в развитии, «дефектах» и «недостатках». Его задача – не только исправить отклонения, но и раскрыть потенциал ребенка, развивая компенсаторные механизмы. В рамках дефектологической науки, специальной педагогики и психологии этот подход имеет колоссальные достижения, наработанные практики и технологии и может применяться в тьюторском сопровождении. Но важно помнить, что его ограничение – отношение к ребенку как объекту помощи, тогда как в тьюторстве важнее развивать его субъектную позицию, самостоятельность через обсуждение и выбор образовательного маршрута.

- Средовой подход ставит акцент на изменение условий окружающей среды. Создание адаптированной, стимулирующей и направленной на развитие самостоятельности среды помогает ребенку легче решать жизненные и образовательные задачи. Роль тьютора здесь заключается в поиске вариантов преодоления тех или иных затруднений, которые есть у ребенка, изменяя привычные способы и средства. Например, в случае с трудностями при письме ребенку предлагается заменить письмо от руки печатанием на клавиатуре, при этом по возможности оставив письмо от руки как тренировку зрительно-моторной координации. Часто и в этом подходе, тьютор действует сам, не вовлекая ребенка в поиск необходимых решений для преодоления имеющихся у него трудностей. При таком подходе, есть риск, что у ребенка сформируется потребительская позиция и он не научится самостоятельно преодолевать препятствия и достигать своих целей.

- Субъектный подход предполагает, что тьютор работает с ребенком как с активным участником процесса. Трудность или ошибка воспринимается как возможность для роста. Преодолеть трудность, по

Л.С. Выготскому, означает опереться на проблему, оттолкнуться от нее и сделать шаг вперед. В этом контексте развитие происходит через рефлексию: ребенок учится видеть свои слабости, понимать их причины и сознательно работать над ними совместно со взрослым. Взаимодействие построено так, что ошибка становится инструментом развития, а систематическая рефлексия помогает ребенку становиться более самостоятельным (Зарецкий В.В. Николаевская И.А., 2019). Этот подход наиболее полно соответствует задачам тьюторского сопровождения, однако способность к рефлексии является самостоятельной задачей развития. Отдельным направлением исследования может стать изучение возможностей для рефлексии у детей с интеллектуальными особенностями. Существует стойкое мнение, что в связи с интеллектуальными нарушениями они не способны к произвольной деятельности, абстрактные представления у них практически не формируются, способность к суждению у них развита слабо, а значит, они слабо рефлексивны. В исследовании Н.Т. Поповой показано, что такое мнение ошибочно и связано с отсутствием представлений о генезисе рефлексии и инструментари, который позволил бы создавать условия для ее развития (Попова Н.Т., Попова Е.А., 2013).

Рефлексия – навык, который тьютор может развить с помощью разнообразных способов:

- Вопросы для самоанализа: «Что я сейчас чувствую?», «Почему я так отреагировал(а)?», «Как мои действия повлияли на ситуацию?».
- Дневник – запись (или рисунок, пиктограмма) ключевых событий дня, своих эмоций, выводов и идей для улучшения.
- Медитация и паузы для осознанности – иногда полезно остановиться и спросить себя: «Что со мной сейчас происходит?».
- Разговор с «внешним наблюдателем» – представить, что человек смотрит на ситуацию со стороны, и оценить свои действия, будь это другой человек.
- Игра и тренинг – методы, которые позволяют в безопасной обстановке с использованием как вербальных, так и не вербальных средств искать способы преодоления затруднений, формировать новые навыки.

При исследовании особенностей ребенка тьютор не должен ограничиваться лишь его диагнозом, важно учитывать индивидуальные черты и особенности личности. Необходимо активно вовлекать самого ученика в процесс поиска решений, чтобы он осознавал свои интересы и умел их реализовывать, понимал трудности и участвовал в их преодолении. Совместно с ребенком тьютор определяет, что для этого необходимо – это может включать изменение условий окружающей среды (например, адаптацию учебных материалов, корректировку расписания или увеличение времени на отдых) или работу над развитием конкрет-

ных навыков. Анализ подходов тьюторского сопровождения поможет тьютору определить свою тьюторскую позицию и выбрать наиболее эффективный метод поддержки, опираясь на указанные подходы.

### **Литература**

Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 97. URL: [https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/cpp\\_2019\\_n2.pdf](https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/cpp_2019_n2.pdf)

Лефевр В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496с.

Попова Н.Т., Попова Е.А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей / Под. ред. А.М. Щербаковой. – М.: МГППУ, 2013. – С.79–96.

Самсонова Е.В., Карпенкова И.В. Профессиональная подготовка тьюторов для инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. Е.В. Самсоновой. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 207 с.

Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Шеманов, А.Ю., Прокопьева, Л.М. (2023). Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования. *Психолого-педагогические исследования*, 15(4), 43–61. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150403>

## **Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного детского отдыха для младших школьников: вызовы и пути их преодоления**

**Ширинская Анастасия Дмитриевна,**

*педагог-психолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «школа № 88 городского округа Донецк» Донецкой Народной Республики ГБОУ «Школа № 88 г.о. Донецк» (Донецк, Россия)*  
*nastiriks3@gmail.com*

Статья посвящена актуальной проблеме организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного детского отдыха для младших школьников. В работе анализируются основные вызовы, с которыми сталкиваются организаторы инклюзивных программ, такие как обеспечение доступной среды, формирование позитивного психологического климата, организация эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса, подготовка квалифицированных кадров и учет индивидуальных особенностей детей.

**Ключевые слова:** инклюзивный отдых, младшие школьники, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, междисциплинарный подход.



# PSychological and Pedagogical Support for Inclusive Children's Recreation for Primary School Students: Challenges and Ways to Overcome them

**Shirinskaya Anastasia Dmitrievna,**

*Educational Psychologist at the State Budget Educational Institution  
«School No. 88 of the Donetsk City District» of the Donetsk People's Republic,  
SBEI «School no. 88 g.o. Donetsk» (Donetsk, Russia)  
nastiriks3@gmail.com*

This article addresses the relevant issue of organizing psychological and pedagogical support for inclusive children's recreation for primary school students. The study analyzes the main challenges faced by organizers of inclusive programs, such as ensuring an accessible environment, fostering a positive psychological climate, organizing effective interaction among participants in the educational process, preparing qualified personnel, and considering the individual characteristics of children.

**Keywords:** *inclusive recreation, primary school students, psychological and pedagogical support, socialization, interdisciplinary approach.*

В современном российском обществе наблюдается устойчивая тенденция к реализации принципов инклюзивного образования, охватывающая все сферы жизнедеятельности, включая организацию детского отдыха. Инклюзивный детский отдых предоставляет уникальную возможность для совместного пребывания и взаимодействия детей с различными образовательными потребностями, способствуя их социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков, формированию толерантного отношения друг к другу и раскрытию потенциала каждого ребенка [1]. В контексте инклюзивного детского отдыха, под «детьми с различными образовательными потребностями» (далее – дети с ООП) понимаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети-инвалиды, а также дети, испытывающие трудности в обучении и социальной адаптации.

В контексте современных реалий, характеризующихся ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья и возрастающей потребностью общества в создании инклюзивных пространств, особенно значимым становится анализ существующих подходов к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного детского отдыха, и на основе анализа разработка и реализация эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающих комфортные условия пребывания для всех детей в рамках инклюзивных программ отдыха, а также способствующих преодолению возникающих трудностей и обеспечению успешной социализации младших школьников.. Необходимость разработки новых, более эффективных моделей сопровождения диктуется также изменяющимися требованиями к организа-

ции детского отдыха, обусловленными внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов и программ, ориентированных на учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и создание благоприятных условий для его развития [2]. Целью данной статьи является рассмотрение ключевых аспектов организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного детского отдыха для младших школьников, анализ возникающих вызовов и представление путей их преодоления, основанных на современных научных исследованиях и практическом опыте.

Организация инклюзивного детского отдыха предполагает решение ряда сложных задач, обусловленных необходимостью учета разнообразных потребностей и возможностей всех участников образовательного процесса:

- Обеспечение доступной среды – это создание физической и информационной доступности является первостепенным условием успешной интеграции детей с ООП. Физическая доступность подразумевает архитектурную доступность помещений и территории (наличие пандусов, лифтов, поручней, широких дверных проемов), а также адаптированного оборудования и материалов (специализированная мебель, средства реабилитации, тактильные пособия). Информационная доступность включает в себя использование адаптированных образовательных и развлекательных материалов (тексты с крупным шрифтом, аудиокниги, визуальные подсказки), а также альтернативных способов коммуникации (использование карточек PECS, жестового языка, коммуникативных досок). Например, в нашем опыте организации летних инклюзивных лагерей, мы столкнулись с проблемой недостаточной доступности игровых площадок. После проведения анкетирования родителей и анализа потребностей детей, мы внедрили систему адаптации игровых пространств, включающую изменение покрытия площадок на более мягкое и безопасное, установку специализированного игрового оборудования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и проведение инструктажа для вожатых по правилам безопасной игры и взаимодействию с детьми с ООП [3].

- Формирование позитивного психологического климата означает создание атмосферы принятия, уважения, поддержки и взаимопонимания – ключевой фактор успешной инклюзии. Важно, чтобы все участники процесса чувствовали себя комфортно и безопасно. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, создавая условия для его успешной адаптации и самореализации. Профилактика буллинга и дискриминации достигается путем проведения тренингов на командообразование, толерантность и развитие навыков эффективной коммуникации. В нашем лагере мы еженедельно проводили «круг радости», где дети и вожатые делились своими впечатлениями, чувствами

и мыслями. Это помогло укрепить командный дух и создать атмосферу взаимного уважения. [4].

– Организация эффективного взаимодействия: успешная инклюзия требует эффективного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Необходимо разработать четкую систему коммуникации, координации действий и распределения ответственности, а также оперативное решение возникающих проблемных ситуаций. Это включает в себя регулярные совещания команды специалистов, информирование родителей о ходе пребывания ребенка в лагере и организацию совместных мероприятий [3]. Примером эффективного взаимодействия является практика проведения совместных родительских собраний и индивидуальных консультаций с родителями, где обсуждались особенности поведения ребенка, его успехи и трудности, а также разрабатывались стратегии поддержки.

– Подготовка кадров: обеспечение присутствия квалифицированных специалистов, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками для работы с детьми с различными образовательными потребностями. Необходимо проведение обучающих семинаров, тренингов и мастер-классов для вожатых, педагогов, психологов и других специалистов, направленных на формирование готовности к работе в инклюзивной среде. Особое внимание следует уделять практическим навыкам работы с детьми с различными нозологиями [4]. В лагере все педагоги должны пройти обязательный курс подготовки, включающий лекции по основам инклюзии, практикумы по работе с детьми с ОВЗ и мастер-классы по организации игровых занятий и творческих активностей.

– Учет индивидуальных особенностей – это разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов сопровождения для каждого ребенка, учитывающих его образовательные потребности, интересы, возможности, темп развития и состояние здоровья. Необходимо разрабатывать адаптированные образовательные программы, индивидуальные планы занятий и использовать дифференцированные подходы к обучению и воспитанию. Пример: для ребенка с аутизмом мы разработали индивидуальный план с учетом его сенсорных особенностей, включающий структурированное расписание дня, использование визуальных подсказок и возможность уединения в специально оборудованной комнате релаксации [4].

В заключение стоит отметить, что психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой и системообразующей частью успешной организации инклюзивного детского отдыха, обеспечивая не только комфортное пребывание всех участников, но и создавая условия для их личностного роста и развития. Комплексный подход, включающий последовательное обеспечение доступной среды, формирование позитивного психологического климата, организацию эффективного межлич-

ностного и межпрофессионального взаимодействия, а также глубокий и уважительный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, независимо от его физических, интеллектуальных или иных характеристик, позволяет создать подлинно инклюзивное пространство. В таком пространстве все дети чувствуют себя принятыми, ценными и равноправными членами коллектива, что способствует их социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков, формированию толерантного отношения друг к другу, а также раскрытию потенциала и реализации индивидуальных образовательных потребностей.

### **Литература**

1. Авдеева, О.В., Соколова, Е.В. Инклюзивное образование: теория и практика организации психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря / О.В. Авдеева, Е.В. Соколова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 41–50.
2. Волкова, Л.С. Создание доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря / Л.С. Волкова // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 3–12.
3. Дмитриева, Т.А., Петрова, М.В. Организация взаимодействия участников образовательного процесса в условиях инклюзии / Т.А. Дмитриева, М.В. Петрова // Образование и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2017. – № 3. – С. 15–22.
4. Егорова, А.В. Подготовка вожатых к работе с детьми с особыми образовательными потребностями / А.В. Егорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 1–15.

## РАЗДЕЛ 5

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

---

#### **Непрерывность сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями**

**Волкова Людмила Дмитриевна,**

*воспитатель, Казённое общеобразовательное учреждение «Бобровская школа-интернат»*

**Никитина Ольга Юрьевна,**

*воспитатель, Казённое общеобразовательное учреждение «Бобровская школа-интернат»*

**Чернышова Светлана Борисовна,**

*воспитатель, Казённое общеобразовательное учреждение «Бобровская школа-интернат»*

В статье рассматриваются проблемные аспекты, которые напрямую связаны с воспитанием особого ребёнка. Уделяется внимание вопросам его гармоничного развития в современных условиях развития общественных отношений, а также предлагаются меры, которые на наш взгляд, будет целесообразно применить для облегчения процесса воспитания семьёй, в которой растёт ребёнок с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** *проблемы, сопровождение, непрерывность, семья, индивидуальная программа, специалисты*

#### **Continuity of Support for a Family Raising a Child with Special Needs**

**Volkova Lyudmila Dmitrievna,**

*educator, State-owned educational institution "Bobrovskaya boarding school"*

**Nikitina Olga Yurievna,**

*educator, State-owned educational institution "Bobrovskaya boarding school"*

**Chernyshova Svetlana Borisovna,**

*educator, State-owned educational institution "Bobrovskaya boarding school".*

The article discusses problematic aspects that are directly related to the upbringing of a special child. Attention is paid to the issues of his harmonious development in modern

conditions of the development of social relations, and also suggests measures that, in our opinion, it would be advisable to apply to facilitate the process of upbringing by a family in which a child with special needs grows up.

**Keywords:** *problems, support, continuity, family, individual program, specialists*

Институт семьи в воспитании ребёнка сложно переоценить, поскольку с его помощью дети проходят этапе первичной социализации, на котором формируется физическое и психическое здоровье личности, закладываются основные принципы и поведенческие реакции. Рождение ребёнка – это ответственный момент, который предполагает весомые эмоциональных, физических и материальный. С появлением в семье особенного ребёнка ответственности родителей за его жизнь и прохождение первичной социализации возрастает. Зачастую родители такого ребёнка сталкиваются с определённым перечнем проблем, решение которых возложено исключительно на них. Проанализировав научную литературу, мы выделили три группы ключевых проблем:

1. Эмоциональная дестабилизация. У родителей, а также других членов семьи отмечается повышение чувства тревоги, вины, в некоторых случаях беспомощности, а также наблюдается затяжной стресс, который приводит к эмоциональному выгоранию.

2. Частичное или полное отсутствие педагогических знаний. В подавляющем большинстве случаев у членов семьи, в которой есть ребёнок с нарушением психофизиологического здоровья, нет определённых навыков и знаний для полноценного его воспитания.

3. Материальные трудности. Лечение и воспитание ребёнка, имеющего физические или психологические отклонения требует от родителей существенных финансовых вложений.

Выявив основные проблемы, которые встречаются на пути у родителей, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями, мы пришли к выводу о том, что необходимо введение в государственную систему здравоохранения и образования института сопровождения. Для того, чтобы наиболее полным образом рассмотреть сущность предлагаемого нами института сопровождения, считаем необходимым раскрыть термин «сопровождение» с лингвистической точки зрения.

В толковом словаре С.И. Ожегова дефиниция «сопровождение» определяется как «сопутствие», «совместный путь», «деятельность по участию в преодолении трудностей» [3, с. 246].

Для целей введения службы сопровождения семей, имеющих ребёнка с психофизиологическими отклонениями, на наш взгляд, под сопровождением стоит понимать не только совместную деятельность, направленную на преодоление трудностей, но и взаимодействие, включающее в себя поддержку, руководство и партнёрство семей и работников данной службы.

Нам представляется, что служба сопровождения при работе с семьями, воспитывающих детей с особыми потребностями будет осуществлять свою деятельность по следующим направлениям:

1. Профессиональное взаимодействие, то есть осуществлять координацию деятельности врачей, психологов, педагогов и юристов при работе с семьями, которым необходима помощь указанных специалистов:

2. Определение индивидуальных потребностей каждой семьи, то есть работа будет строиться на индивидуальном подходе;

3. Поддержка, которая будет оказана не только в кризисные моменты, но и заниматься профилактикой. Такая деятельность необходима для своевременного пресечения кризисных моментов или же минимизации последствий.

Принципами, на которых будет основана деятельность, предлагаемой нами службы выступают следующие основополагающие начала: комплексность, межведомственность, добровольность, вариативность, конфиденциальность, непрерывность.

Считаем необходимым осветить вопрос, который будет раскрывать деятельность службы сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями. Так, работа специалистов будет включать в себя пять этапов.

1. Диагностический. На данном этапе будет проведена работа, направленная на сбор и анализ социально-бытовой обстановки в семье, оформление необходимого пакета документов для постановки на учёт и закрепление куратора за семьёй).

2. Целеполагающий. На втором этапе должна осуществляться совместная работа куратора и семьи, которая будет направлена на разработку индивидуальной программы сопровождения, а также определены временные рамки и взаимная ответственность сторон.

3. Реализационный. На третьем этапе будет осуществляться непосредственно план запланированных мероприятий, определённых на втором этапе. Вместе с тем работники службы сопровождения будут заниматься непрерывным мониторингом промежуточных результатов, а также будет возможность корректировки запланированных мероприятий.

4. Аналитико-рефлексивный. На четвёртом этапе решается вопрос о продолжении или завершении сопровождения в зависимости от полученных результатов, а также разрабатываются рекомендации самостоятельного развития семьи.

5. Постсопроводительный. Заключающий этап включает в себя деятельность службы сопровождения по направлению мониторинга семей, воспитывающих ребёнка с особенными потребностями, а также в случае необходимости оказывается консультативная помощь [2, с. 20].

С помощью работы службы сопровождения в области социально-медицинского сопровождения семьи смогут получить содействие при реализации медицинских и реабилитационных услуг, например таких как: а) организация медицинского обследования; б) оформление санаторно-курортной карты; в) оформление инвалидности и т. д.

Социально-психологическое сопровождение позволит создать эффективную систему поддержки, которая будет направлена на создание комфортного климата в семье, воспитывающего ребёнка с особыми потребностями. Её деятельность будет включать в себя следующие аспекты: а) информационную поддержку; б) диагностико-аналитический блок, который будет направлен на организацию углублённого психологического обследования; в) терапевтическое направление, выраженное в проведении индивидуальных и групповых занятиях, направленных на психокоррекцию.

Деятельность службы сопровождения по направлению социально-педагогическую помощь будет направлено в первую очередь на предоставление лицам, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями определённых знаний, которые необходимы для его социализации.

Социально-бытовое сопровождение будет направлено на формирование устойчивой и благоприятной обстановки внутри семьи. Социально-экономическое сопровождение будет способствовать семьям, воспитывающим ребёнка с особыми потребностями в получение реабилитационных услуг посредством частичной или полной компенсации затраченных средств.

Таким образом, необходимость создания государственной службы сопровождения и непрерывность её функционирования необходима для решения, проблем, стоящих перед семьями, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями. Предлагаемая нами модель на наш взгляд будет эффективна, поскольку обеспечивает гибкость и постоянный контроль.

### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 28.02.2025) // СПС «КонсультантПлюс».
2. «Вместе – ради детей! Вместе с семьёй: интеграция общественных ресурсов в интересах семьи и детей»: информационно-методический сборник / [Костенко М.А., Костенко Н.Б., Дронова Е.Н.]; Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2018. – 159 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.
4. «Энциклопедия социальных практик поддержки семьи и детства в Российской Федерации» / под ред. Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой. – 4-е изд. – Москва: Дашков и К, 2018. – 752 с.



## **Обеспечение условий коммуникативной доступности в инклюзивном детском саду: исследование запросов родителей**

**Мирошниченко Оксана Анатольевна,**

*кандидат психологических наук, директор Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, ФГБУ Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта Минтруда России (Санкт-Петербург, Россия)*  
*miroshnichenko\_oa@frcds.ru*

**Вечканова Ирина Геннадьевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, ФГБУ Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта Минтруда России (Санкт-Петербург, Россия)*  
*vechkanova\_ig@frcds.ru*

**Линецкая Анна Дмитриевна,**

*заведующий МДОУ детский сад № 4 Ломоносовского района  
Ленинградской области, Россия*  
*dou4@lmn.su*

Обеспечение условий по формированию доступной инклюзивной среды и вовлечение родителей в инклюзивный процесс стало целью проекта «Доступно-понятно» в Год семьи в детском саду (1046 детей). Для повышения информационной, эмоциональной, коммуникативной, когнитивной доступности среды на семинарах педагогов района онлайн (2000 чел.) и очно (65 чел.) предложены проектные решения по организации условий доступной коммуникации в вариативной игровой деятельности на основании исследования запросов родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (71 чел.) в дифференцированной и инклюзивной среде.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, инвалидностью; потребности семьи; абилитация; когнитивная, коммуникативная доступность.

## **Ensuring the Conditions of Communicative Accessibility in an Inclusive Kindergarten: a Study of Parents' Requests**

**Miroshnichenko Oksana Anatolyevna,**

*Candidate of Science (Psychology), Head of the Scientific and Methodological Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, Albrecht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation (St. Petersburg, Russia)*  
*miroshnichenko\_oa@frcds.ru*

**Vechkanova Irina Gennad'evna,**

*Candidate of Science (Pedagogic), Associate Professor, Head of Project Activities  
Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center  
for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-  
Mobility Groups of the Population Albrecht Federal Scientific and Educational  
Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation (St. Petersburg, Russia)  
vechkanova\_ig@frcds.ru*

**Linetskaya Anna Dmitrievna,**

*Head of Kindergarten No. 4 in Lomonosov district, Leningrad region Russia  
dou4@lmsu*

Providing conditions for the formation of an accessible inclusive environment and involving parents in an inclusive process became the goal of the Accessible-Understandable project in the Kindergarten Family Year (1,046 children). To increase the informational, emotional, communicative, and cognitive accessibility of the environment, seminars of teachers of the district online (2000 people) and face-to-face (65 people) offered design solutions for organizing conditions for accessible communication in variable play activities based on a study of the needs of parents of students with developmental disabilities (71 people) in a differentiated and inclusive environment.

**Keywords:** *children with developmental delay; family needs; habilitation; cognitive, communicative accessibility.*

Построение доступной инклюзивной среды как условие и как результат – вовлечение родителей в инклюзивный процесс в Год семьи стало целью проекта «Доступно-понятно» в детском саду, в котором совместное образование получают 1046 детей.

При планировании проекта решались задачи принятия педагогами потребностей родителей дошкольников с ограничениями жизнедеятельности в сложных жизненных ситуациях, учета трудностей использования ресурсов семей для разных нозологических групп детей [3, 4]. Определена важность влияния для детей с задержками развития эмоциональной доступности матери в диаде с ребенком на разные направления формирования ребенка [8]. Существуют взгляды исследователей на формирование опыта взаимодействия с ребенком с задержкой развития о том, что результат обусловлен когнитивной оценкой смыслов, которую семья придает стрессорам и ресурсам [3, с. 42]. Трудности детей, которые обуславливают повседневные жизненные ситуации, соотносятся с доступностью услуг и адаптацией членов семьи к ним [9].

Проектные решения исходили из итогов исследования запросов, которые фиксировали в анкете [6] родители дошкольников с особыми образовательными потребностями, обучающихся в разных средах: дифференцированной (специальной) среде компенсирующей группы (16 человек) и инклюзивной среде комбинированных групп (55 человек).

При анализе когнитивной составляющей потребностей результаты оказались хоть и меньше по сравнению с нашими исследованиями, про-

веденными ранее в инклюзивном саду мегаполиса (100% родителей) [1], но большинство респондентов (от 65 до 80% родителей детей с задержкой психического развития (ЗПР)) демонстрируют по-прежнему запросы в информации в той или иной степени. Отмечая положительно современную информационную доступность, отметим, что желание информации об обучающих программах в компенсирующих группах снизилось до 20–30% родителей (40% – в предыдущем исследовании), однако как негативную тенденцию – снижение интереса к разработке индивидуальных проектов только у 10% респондентов (60% – ранее). Зафиксировано различие в запросах родителей дошкольников, обучающихся в образовательных средах групп дифференцированного и инклюзивного образования. 30% родителей детей с ЗПР, находящихся в компенсирующих группах (ранее в исследованиях 31–34%) продемонстрировали желание информации для «себя» («о проблемах с поведением», «как помочь ребенку»), таким образом значение для них когнитивного аспекта взаимоотношений при формировании социально-психологической атмосферы подтвердилось. В условиях инклюзии лишь 15% родителей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и 20% – с ЗПР отметили желание в своем участии в мероприятиях, одновременно 70% респондентов – необходимость в мероприятиях для ребенка, что педагоги воспринимали как возложение ответственности в большей мере на сотрудников сада, включая коррекцию поведения детей.

Значимость действенной составляющей отношений отмечена в половине ответов родителей дошкольников с ЗПР, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР): интерес в помощи для ребенка (50% в компенсирующих группах (что связано с большим временным присутствием специалистов в группе) и 70% в общеразвивающих) и «меня самой» (20% – родители детей с ТМНР, 30% – с ЗПР в компенсирующих группах, 20% – в общеразвивающих группах).

По итогам в данной областной организации лишь 10% родителей детей с ЗПР отразили желание участвовать в проектной деятельности (при этом никто из родителей детей с ТМНР). Педагоги, проанализировав данные исследований в других садах, имеющих опыт проектной деятельности [1, 5], сделали вывод об отсутствии у родителей современных представлений о проектах и их значимости, а также трудности информационного взаимодействия воспитателей с членами семей.

Как первое проектное решение по принятию индивидуальных особенностей, созданию реабилитационной атмосферы на мезоуровне образовательной среды района для 2000 педагогов всех дошкольных организаций (39 садов и дошкольных отделений) был проведен информационно-методический семинар онлайн ФРЦ «Доступная среда» по коммуникационным основам взаимодействия и когнитивной доступности для лиц с инвалидностью и особыми потребностями. Затем сотрудникам и роди-

телям советовали познакомиться с рекомендациями по технологиям доступной коммуникации на сайте [7]. На очных методических семинарах проводился анализ изменения компетентности междисциплинарных команд (65 чел.) по формированию условий доступной коммуникации, психолого-педагогической поддержки в игровой и проектной деятельности в 32 группах детского сада при участии семей.

Сотрудники обсуждали следующие вопросы: выстраивание маршрутизации доступных коммуникаций, взаимодействия, этика отношений при коррекции проблемного поведения. В особом акценте нуждались вспомогательные технологии для эффективной коммуникации и взаимодействия с детьми с ОВЗ – наглядность, алгоритмы в дублировании информации, поддержка в организации игровой среды и регулировании игровой деятельности. На микроуровне образовательной среды для родителей осуществлялись очные и телефонные консультации психолога, в том числе о преемственности психолого-педагогической поддержки в школе [4], а также рекомендовались на ресурсах родительского университета онлайн групповые консультации [2], проводился семейный клуб «Ступени: шагаем вместе».

В совместной досуговой практической деятельности подчеркивались макрофакторы для выделения потенциальных возможностей детей с ЗПР в овладении инструментом культуры: графическим знаком (пиктограммы альтернативной и дополнительной коммуникации), игрушкой, эмоциональными выражениями, игровой ролью для передачи информации, определенного игрового содержания, представлений о событиях. Тем самым создаются условия для включенности детей и семьи в события страны, интеграции со сверстниками в мероприятиях сада.

Проектные решения по формированию условий коммуникативно и когнитивно доступной среды инклюзивного образования определялись процессом с двух сторон: на микроуровне – с применением в образовательном процессе технологий дублирования вербальной информации, разномодальных методов и приемов игрового взаимодействия с дошкольниками с ЗПР, с родителями; на мезоуровне – просветительской информационной работой с социальным окружением, междисциплинарными командами педагогов дошкольных районных учреждений.

### Литература

1. Вечканова И.Г. Потребности родителей во взаимодействии с педагогами при создании реабилитационной среды в образовательной организации для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки: научный журнал. 2016. № 10. С. 120–126.
2. Марушак Е.Б., Баряева Л.Б., Андронникова О.О. Технологии эффективного взаимодействия с родительской общественностью: учебно-методическое пособие. Новосибирск: ПИК, 2023. 143 с.

3. Михайлова Н.Ф. Концепция семейного стресса и копинг-парадигма в изучении семей «особых» детей (обзор литературы) // Вестник Южно-Уральского университета (Психология). 2014. №3. Том 7. С. 32–46.

4. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов / авт. колл. : С.В. Алехина [и др.]. М.: МГППУ, 2024. 114 с.

5. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности/ Баряева Л.Б., Демина В.Е., Грызлова Л.Н., Линецкая А.Д. Из опыта работы ГБДОУ детского сада № 5 Невского района Санкт-Петербурга в условиях ФГОС / Сер. Петербургский опыт: от игры к знаниям. Санкт-Петербург, 2014. 206 с.

6. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: практическое пособие. 4-е изд. М., 2015. 369 с.

7. Технологии доступной коммуникации: методические рекомендации / О.А. Мирошниченко, И.Г. Вечканова, О.С. Кудря // Под ред. О.А. Мирошниченко. Санкт-Петербург: ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, ООО «ЦИАЦАН», 2024. 96 с.

8. Emde R.N. Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for prevention of psychosocial disorders// In P.M. Taylor (Ed.), Parent-infant relationships. Orlando, FL: Grune & Stratton, 1980. pp. 87–115.

9. Gallimore R., Weisner T.S., Bernheimer L.P., Guthrie D., Nihira K. Family responses to young children with developmental delays: accommodation activity in ecological and cultural context// American journal of mental retardation. 1993, Sep; 98(2). pp. 185–206.

## **Опыт непрерывного сопровождения ребенка, имеющего особые образовательные потребности, в детском саду и дома, воспитывающегося в семье педагогов**

**Голунова Оксана Олеговна,**

*учитель – логопед МБДОУ ПМО СО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» (ВКК, Полевской, Россия)*  
*oksana.oshhepkova@rumbler.ru*

**Деревнина Кристина Евгеньевна,**

*учитель – логопед МБДОУ ПМО СО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» (1КК, Полевской, Россия)*  
*legotinak13@mail.ru*

В статье рассмотрен практический опыт сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательной организации. В детском саду в режиме группы комбинированной направленности, в школе – в режиме инклюзивного обучения. Где учитель-логопед – специалист детского сада, а дома – бабушка, учитель-дефектолог – специалист детского сада, а дома – мама. Это обстоятельство стало надежным фундаментом для успешного обучения и социализации ребенка с ОВЗ в детском саду, позже в школе.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, педагог в семье, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, преемственность в работе образовательной организации и семьи.

# **The Experience of Continuous Support of a Child with Special Educational Needs in Kindergarten and at Home, Raised in a Family of Teachers**

**Golunova Oksana Olegovna,**

*teacher – speech therapist MBDOU PMO SB “Kindergarten No. 43 of general educational type” (VKK, Polevskoy, Russia)*  
*oksana.oshhepkova@rumbler.ru*

**Derevnina Kristina Evgenievna,**

*teacher – speech therapist MBDOU PMO SB “Kindergarten No. 43 of general educational type” (IKK, Polevskoy, Russia)*  
*legotinak13@mail.ru*

The article considers the practical experience of accompanying a student with special educational needs (hereinafter referred to as HIA) in an educational organization. In kindergarten, in the combined group mode, in school, in the inclusive learning mode. Where the teacher is a speech therapist, a kindergarten specialist, and the grandmother is at home, the teacher is a speech pathologist, a kindergarten specialist, and the mother is at home. This circumstance has become a reliable foundation for the successful education and socialization of a child with disabilities in kindergarten and later at school.

**Keywords:** *inclusive education, a teacher in a family, a child with disabilities, continuity in the work of an educational organization and a family.*

Русская народная пословица гласит «От осинки не родятся апельсинки». Она указывает на то, что качества потомков зависят от качества родителей.

В небольшом городке, недалеко от Екатеринбурга, в семье рабочих в 1974 году, родился ребенок с сильной асфиксией, от этого синяя-синяя, не дышала, не кричала. Отшлепали вверх ногами – на этом реанимационные действия закончились. Кроме того, до года перенесла пневмонию, физическое развитие стало отставать, позднее начала ходить. Девочка росла спокойная, послушная, проблем с учебой в начальной школе не возникало. Родители никогда не считали, что проблемы, возникшие в родах, вызывают у дочери трудности в обучении, особенно в старших классах. Никаких витаминов, никаких репетиторов – сама справляется. В школе оценки были 3 – 4 – 5. И только девушка знала какой ценой давались ей устные ответы, когда нужно было формулировать правильную фразу, экзамены выпускные и вступительные. Она очень старалась не подвести родителей, получить сначала среднее специальное педагогическое образование, потом высшее в УрГПУ (2001 год) с квалификацией учитель–логопед, по специальности «логопедия».

Оксана Олеговна, так стали звать девочку, работает в образовании более тридцати лет и имеет большой практический и теоретический

опыт работы с детьми, испытывающими трудности в освоении общеобразовательной программы дошкольного и школьного образования. Коррекционное образование позволило ей десять лет руководить ПМПК ГБУ СО «Центра “Ладо”» и участвовать в комплексном обследовании детей. Знала и понимала причины и следствия проблем в родах и последующего развития детей. Кроме того, тысячи раз доводила до сведения родителей информацию о трудностях в развитии их малыша!

Ее дочь – Кристина Евгеньевна также получила высшее образование в УрГПУ. По первому диплому получила специализацию – олигофренопедагог, по второму в магистратуре – логопедия. Рядом с мамой получила опыт работы в ГБУ СО «Центр “Ладо» на ПМПК.

В настоящий момент обе работают учителями – логопедами в МБДОУ ПМПК СО «Детский сад № 43 общеразвивающей направленности».

Вот с этого момента можно перефразировать русскую народную поговорку «У апельсинки почему-то родилась осинка». Точнее, в 2017 году у мамы Кристины родился сынок Дима с осложненным анамнезом: самопроизвольные роды в затылочном предлежании, срочные роды в сроке 41 неделя, острая гипоксия плода в родах, истинный узел пуповины, 3800, 55, 37, 35, оценка по Апгар 3\4\6 б. Беременность протекала на фоне ОРЗ в 16 недель, вторая половина беременности низкое предлежание плаценты, угроза преждевременных родов. С рождения состояние тяжелое, самостоятельное дыхание отсутствует, произведена санация ВДП и трахеи, после ИВЛ в течение пяти минут появились самостоятельные дыхательные движения.

До года психомоторное развитие мальчика было в пределах нормы, лепет, вовремя держал головку, ползал, ходил и т.д. Но потом, психическое развитие стало резко отставать: отсутствие речи, минимальное понимание инструкций, поведение скорее напоминало полевое, тревогу вызывали однообразные движения и избирательность в еде.

В два года стал посещать детский сад: к действиям на занятиях не присоединялся, ничего не ел, пил только чай и ел хлеб; лежал на полу, катал машинку, ревел, слюни текли.

Тогда мама и бабушка приняли тот факт, что ребенку требуется наблюдение и лечение у врача – невролога, психиатра, изменение образовательной программы на адаптированную. Ситуация осложнялась тем, что назначенный курс лечения проводить было невозможно, т.к. лекарства не принимал совсем. Нам не нужно было ничего объяснять, убеждать. Нашему мальчику повезло! В 3 года прошел обследование на ПМПК, получил рекомендацию обучения по адаптированной программе для детей с задержкой психического развития.

Начался непрерывный процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения в детском саду в группе комбинированной направленности. Все педагоги: воспитатели, специалисты, музыкальный

руководитель, инструктор по физической культуре реализовали адаптированную программу. В семье четко выполняли рекомендации специалистов. Ребенок активно привлекался к мероприятиям детского сада, города, области. А именно: участвовал в фестивалях чтецов, переборол страх публичных выступлений, также участвовал в дистанционных и очных конкурсах чтецов, получал призовые места; выступал с докладами на детских конференциях, тем самым развивалась память и связная речь; посещал кружок «Соловушки» и выступал с песнями и танцами; посещал кружок «Легомания» и успешно конструировал и мн. др.

Семья обеспечила медицинское наблюдение, массаж по два раза в год, с шести лет занятия с учителем начальных классов по математике, посещение секции футбола, чтение разнообразных книг, создание условий для получения положительных и ярких эмоций. На примере такого сотрудничества достигнуты высокие результаты! Подготовительная к школе группа стала пиком психофизического развития:

- речевое развитие достигло высоких результатов: звукопроизношение без нарушений, фонематический слух хорошо развит, легко выполняет звукобуквенный анализ, читает, понимает прочитанное в простых текстах. Трудности остались в оформлении связного высказывания и грамматическом строе.

- консультация специалистов СОК ПБ: психологическое заключение по т. Векслер ВИП – 72, НИП – 104, ОИП – 86, мышление конкретного уровня, низкая произвольность психических процессов. Заключение психиатра: легкое когнитивное расстройство, ОНР II – III, F 06.7, нарушение активности и внимания F 90.0.

- физическое развитие без особенностей.

В 10.01.2024 г. обследован на ПМПК повторно при смене уровня образования. Дана рекомендация АООП для обучающегося с ЗПР. Вариант 7.1 – 4 года. С 2024–25 уч. года обучается в общеобразовательной школе в первом классе в режиме инклюзии. Полученные в детском саду базовые знания позволили ребенку успешно учиться в школе. В течение первого года обучения ребенок продолжил заниматься со школьным учителем – дефектологом, с репетитором по математике, учителем–логопедом продолжила быть бабушка. Первая учительница с пониманием приняла ученика с ОВЗ, при этом отмечает, что у него знания не хуже, а в некоторых предметах даже лучше детей без особых образовательных потребностей. Кроме уроков, ребенок продолжил участвовать во внеурочных мероприятиях: посещение библиотеки, выступление на конкурсе чтецов, выступление на конференциях, посвященных «80-летию Победы в ВОВ». Итоговые работы за первый класс показали следующее: техника чтения – 68 слов в минуту, диктант – отлично, комплексная работа – базовый уровень, контрольная работа по математике – хорошо, дополнительные работы на знание таблицы сложения и вычитания – отлично и хорошо соответственно.



Семья создала условия для успешной адаптации и социализации ребенка в школе, через тесное сотрудничество с классным руководителем, специалистами школы, репетитором по математике, массаж, лечение.

Ребенок только в начале школьной жизни, его ждут трудности и победы, но всегда рядом с ним будут любящие мама и бабушка, они же понимающие педагоги!

## **Взаимодействие семьи и школы в условиях инклюзии: из опыта работы сельской школы**

**Давиденко Алёна Алексеевна,**

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии и специального образования краевого государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Камчатский институт развития образования» (г. Петропавловск-Камчатский)*  
*mikalena@yandex.ru*

**Соколова Инна Анатольевна,**

*заместитель директора по инновационной деятельности муниципального бюджетного образовательного учреждения «Николаевская средняя школа» (с. Николаевка)*  
*dmit-inna@yandex.ru*

В статье представлен опыт взаимодействия педагогического коллектива МБОУ Николаевская средняя школа Камчатского края с родителями, в том числе, детей с особыми потребностями. Описаны причины низкой мотивации родителей на сотрудничество с образовательной организацией. Приведены примеры (из опыта работы) выстраивания диалога с родителями в пространстве сельской школы.

**Ключевые слова:** *родительские компетенции, проектная деятельность, атмосфера сотрудничества, эмоциональная включенность родителя, психолого-педагогическое сопровождение.*

## **Family and School Interaction in an Inclusive Environment: rural school work experience**

**Alena A. Davidenko,**

*Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Pedagogy, Psychology, and Special Education at the Kamchatka Institute of Education Development (Petropavlovsk-Kamchatsky)*  
*mikalena@yandex.ru*

**Inna A. Sokolova,**

*Deputy Director for Innovation at the Nikolaev Secondary School (Nikolaevka Village)*  
*dmit-inna@yandex.ru*

The article presents the experience of interaction of the teaching staff of the Nikolaevskaya Secondary School Kamchatka region, with parents, including children with special needs. The reasons of low parents' motivation to cooperate with an educational organization are described. Examples (from experience) of building a dialogue with parents in the space of a rural school are given.

**Keywords:** *parental competencies, project activities, atmosphere of cooperation, emotional involvement of the parent, psychological and pedagogical support.*

Основой взаимодействия семьи и образовательной организации является прежде всего тезис о равенстве миссии (ст. 58 Конституции РФ) и ответственности (Закон РФ «Об образовании») обоих социальных институтов перед обществом за воспитание будущего поколения. Важность диалога семьи и школы никогда не ставилась под сомнение.

В то же время мы часто слышим, как учителя сетуют на незаинтересованность родителей в сотрудничестве. Среди причин называют: перегруженность родителей решением бытовых и материальных вопросов в ущерб задач по воспитанию детей; недостаточное развитие родительской компетентности в области психологопедагогических знаний; переадресация родителями ответственности за воспитание и обучение ребенка на образовательную организацию.

С введением инклюзивного образования возникла необходимость выстраивания взаимодействия с родителями особых детей, которые кроме перечисленных особенностей характеризуются большей палитрой эмоциональных реакций, которую можно назвать «родительским надрывом», закрытостью (с одной стороны) и потребностью в помощи и поддержке (с другой). В этих условиях не только специалисты психолого-педагогической службы, но и весь педагогический коллектив при выстраивании взаимодействия с родителями детей с особыми потребностями решает ряд задач:

- профилактика эмоционального выгорания самого родителя через принятие его особенностей и транслирование «педагогического оптимизма» [1] в отношении ребенка;
- помощь и поддержка в выборе адекватного развитию ребенка режима обучения в школе, труда и отдыха дома;
- оказание психолого-педагогической помощи в вопросах воспитания и обучения;
- включение родителей (официальных представителей ребенка) не только в образовательное пространство, но и в процесс решения коррекционно-развивающих задач.

Решение данных задач требует особой деликатности. С одной стороны, родители – это состоявшиеся личности, со своим жизненным опытом, установками. С другой стороны, они достаточно тревожны во всем, что касается успешности их ребенка, поэтому педагогам необходимо владеть приемами общения, убеждения, разъяснения, применяя их из партнерской

и педагогической позиции одновременно. Условием успешного взаимодействия является уход педагога от экспертной, оценивающей позиции. Важно, чтобы учитель и семья были союзниками, имели одинаковый взгляд на обучение и воспитание ребенка. Ведь, приходя в школу, родители рассчитывают на помощь и поддержку, особенно в непростых ситуациях, для решения которых у них недостаточно собственных ресурсов.

В МБОУ «Николаевская средняя школа» деятельность по выстраиванию партнерских отношений с семьей имеет длительную историю. Еще в 2010 году была поставлена задача по включению родителей в образовательное пространство. Николаевская школа – сельская, что накладывает свой отпечаток. Это образовательное учреждение, выполняющее не только традиционные образовательные, но и социокультурные функции.

Среди неблагоприятных условий отмечают: ограниченный круг общения и однообразие социальных контактов; оторванность от центров, где дети с особенностями могут получить специализированную помощь; дефицит кадров и возможностей дополнительного образования [3, с. 15].

В то же время мы выделили ряд условий, учет которых дает положительный результат в развитии детей: тесные связи педагогов с родителями, позволяющие оперативно решать проблемы ребенка и семьи; территориальная приближенность к хозяйству села, что дает возможность активно включать обучающихся в практическую деятельность; тесное взаимодействие жителей села, способствующее установлению эмоциональных, неформальных контактов.

Мы начали с проектной деятельности, в которой максимально учитывали благоприятные и неблагоприятные условия сельской школы. Реализация проектов позволила выстроить позитивное пространство в школе, что сблизило педагогов и родителей. Приведем примеры некоторых проектов:

- «Подари улыбку миру». Это – конкурс фотографий. Главное условие – запечатленный человек или группа людей должны улыбаться. Жюри, в состав которого входили ученики, учителя и родители, отбирали лучшие фотографии. Итогом стал коллаж из фотографий, который украшает один из лестничных переходов школы.

- «Правовая грамотность». В течение двух месяцев в школе проходили занятия по правовой грамотности для педагогов и обучающихся. Занятия завершились совместными тренингами, на которых участники учились аргументировать свою позицию.

- «Школьная ассамблея». В смешанных группах ученики, учителя и родители обсуждали важные проблемы, решение по которым помогло обновить нормативную базу учреждения. Например, обсуждение правил школьной жизни легло в основу локального акта школы «Правила поведения в школе». Когда решался вопрос о школьной форме родители, ученики, педагоги вырабатывали требования к дресс-коду учащихся и на расширенной ассамблее отстаивали свои предложения. Благодаря такому обсуждению введение школьной формы в Николаевской школе не встретило трудностей.

Данная форма работы стала в школе традиционной еще до введения предмета по проектной деятельности. Кроме того, вовлечение родителей в совместные дела, в принятие важных решений по многим вопросам школьной жизни сглаживает тревожность родителей, способствует уменьшению конфликтных ситуаций.

С 2014 года школа получила статус региональной инновационной площадки, что позволило систематизировать и расширить работу с родителями.

В настоящее время, кроме проектной деятельности, сотрудничество с родителями выстроено еще в двух направлениях: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми потребностями, просветительская деятельность.

1. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми потребностями невозможно без участия родителей. Участие родителей происходит на всех этапах сопровождения через: работу родительских комитетов и Совета школы. Используются различные формы взаимодействия с родителями: информационный стенд, персональные буклеты, консультации для родителей, творческий отчет в конце года. С 2010 года в школе работает психолого-педагогический консилиум, содержание деятельности которого прозрачно для родителей. На первом собрании в первом классе папам и мамам обязательно рассказывают о целях, задачах, функциях консилиума, а также о роли специалистов, педагогов и родителей в его деятельности. Открытое информирование помогает снизить градус тревожности родителя (прежде всего, тех из них, чьи дети имеют особые потребности) в отношении их страха дезадаптации ребенка. Особое внимание специалисты консилиума уделяют детям с особыми потребностями. И здесь родителей наши полноправные партнеры. Иногда процесс выстраивания диалога занимает не один год. Но мы убедились, что открытость такой работы, заинтересованность педагогов в ребенке приносит свои результаты. К концу начальной школы все дети, которым необходимо особое сопровождение, обучаются по адаптированным программам и получают необходимую психолого-педагогическую помощь. Без включения родителей это было бы невозможным.

2. Просветительское направление представлено программой «Осознанное Родительство», которая ориентирована на повышение психолого-педагогической грамотности родителей в вопросах семейного воспитания. Программа содержит следующие блоки:

- «Основы предшкольной подготовки» для родителей будущих учеников;

- «Психолого-педагогическая подготовка к экзаменам и ситуации самоопределения» для родителей старшеклассников

- Родительский клуб, направленный на просветительскую работу со всеми родителями школы. Встречи клуба помогают расширить теоре-

тические знания родителей в вопросах психологии и педагогики семейного воспитания, способствуют рефлексии собственного родительского опыта и выстраиванию гармоничных семейных отношений. В рамках клуба ежегодно проходит «Тренинг родительской уверенности», основой которой является программа Национального института защиты детства.

Атмосфера доверия и сотрудничества педагогического коллектива с родителями требует подкрепления в виде традиций, ощущения, что ты являешься членом команды единомышленников.

Одна из традиций школы, которой в этом году исполнилось 10 лет – «День открытых дверей». Традиционно одна из суббот марта для педагогического коллектива нашей школы является рабочей. Цель – привлечь в школу родителей обучающихся, дать им возможность прочувствовать ту атмосферу, в которой их дети проводят большую часть времени. В этот день родители могут окунуться в школьное детство, став учениками МБОУ «Николаевская средняя школа». И это не игра, это настоящий учебный день, в котором есть все элементы школьной жизни: настоящая линейка с исполнением гимна и поднятием флага, залихватский звонок и расписание, перемены и завтрак в школьной столовой. Родители становятся участками настоящих уроков, где обучение проходит по темам учебного плана и расписания. Между уроками, на переменах они имеют возможность пообщаться с педагогами, порой теми, кто учил еще их. А завершается день – общешкольным мероприятием, в котором участвуют все: и родители, и педагоги, и ученики. Для родителей нашей школы данное мероприятие стало не просто традицией. Это праздник, которого они с нетерпением ждут весь год. Подробнее о мероприятии можно прочитать в сборнике «Семья и школа» [2]. Именно такие традиции помогают объединить абсолютно всех, независимо от их особенностей и возможностей.

Наш опыт работы показывает, что для того, чтобы родители стали нашими союзниками, необходимы определенные условия, а именно:

- создание атмосферы взаимодоверия и взаимоуважения, которая характеризуется добросердечностью, помогающими отношениями, психологической поддержкой, акцентированием достоинств и достижений педагога, ориентацией на самоодобрение и адекватную самооценку;

- профессиональное и личностное развитие самих педагогов должно быть направлено на развитие эмоционального принятия особенностей всех без исключения детей, на поддержание ценностей инклюзии;

- замена лекционных встреч с родителями занятиями в интерактивной форме, совместной деятельностью, в которой педагог и родитель становятся равноправными партнерами;

- активизация эмоциональной включенности родителей, в том числе через подготовительную работу (интервью взрослых и детей, использование фото- и видеоряда и др.).

Сотрудничество семьи и школы способствует созданию условий, обеспечивающих эффективное взаимодействие с ребенком, итогом которого является успешное обучение.

## Литература

1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
2. Семья и школа: опыт сотрудничества и взаимодействия : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И.А. Соколова, А.А. Давиденко, Т.В. Ревенок, С.М. Локтева ; под общ. ред. А.А. Давиденко ; Николаевская СШ ; Камч. ИРО. – Петропавловск-Камч. : Камч. ИРО, 2020. – 74 с.
3. Проектирование личностно-развивающей образовательной среды сельской школы : коллективная монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, А.А. Коралевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 179 с.

## Проблемы взаимодействия с родителями агрессивных детей с ОВЗ

**Киселева Анна Вячеславна,**

*педагог-психолог ГБОУ Школа № 1159 (Москва, Россия)*

*annabella3007@mail.ru*

В статье рассмотрено сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно с интеллектуальными и психиатрическими нарушениями, сопровождающимися агрессией, представляет собой сложную педагогическую и психологическую задачу.

**Ключевые слова:** *дети с ОВЗ, интеллектуальные нарушения, агрессивное поведение, работа с родителями, инклюзивное образование, безопасность педагогов.*

## Problems of Interaction with Parents of Aggressive Children with Disabilities

**Anna V. Kiseleva,**

*teacher-psychologist GBOU School No. 1159 (Moscow, Russia)*

*annabella3007@mail.ru*

The article discusses the support of children with disabilities, especially those with intellectual and psychiatric disabilities accompanied by aggression, which is a complex pedagogical and psychological task.

**Keywords:** *children with disabilities, intellectual disabilities, aggressive behavior, working with parents, inclusive education, teacher safety.*

Современная российская система образования взяла курс на инклюзию – создание равных возможностей для всех детей, независимо от их физических и ментальных особенностей [3]. С 2012 года, после ратификации Конвенции о правах инвалидов, в нашей стране активно внедряется практика совместного обучения детей с нормотипичным развитием и ребят с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Однако на практике инклюзия сталкивается с серьезными вызовами. Один из самых сложных – обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и сопутствующими психиатрическими расстройствами, которые проявляют агрессию.

Особую трудность создают ситуации, когда родители отказываются от лечения и настаивают на включении ребенка в общий образовательный процесс, несмотря на риски для окружающих. В таких случаях важно выстроить грамотное взаимодействие с семьей, соблюдая права всех участников образовательного процесса и обеспечивая безопасность.

Когда мы говорим о детях с тяжелыми формами инвалидности и множественными нарушениями развития, важно понимать: их родители – тоже «особенные». Они живут в постоянном стрессе, борются с системой, устают от бесконечных реабилитаций и нередко замыкаются в своем мире, где, кажется, нет других вариантов, кроме как настаивать на инклюзии в обычной школе – даже если ребенок агрессивен или не способен усваивать программу [2]. Кто такие дети с умственной отсталостью и психиатрическими нарушениями?

Это особая категория учащихся, у которых:

- Интеллектуальное развитие ниже возрастной нормы ( $IQ < 70$ , трудности с абстрактным мышлением, речью, памятью).
- Есть психиатрический диагноз (расстройство аутистического спектра, шизофрения, органическое поражение ЦНС, поведенческие нарушения и др.).
- Часто наблюдаются вспышки агрессии – из-за неспособности выразить эмоции, страхов, гиперчувствительности или бредовых состояний.

Такие дети нуждаются не только в специальных образовательных условиях, но и в медикаментозной поддержке, регулярной коррекционной работе с дефектологами и психиатрами.

Дети с интеллектуальными нарушениями [1, с.22] и психиатрическими диагнозами могут проявлять агрессию по разным причинам:

- Физиологические факторы (органические поражения ЦНС, эпилепсия, шизофрения и др.);
- Психологические причины (страх, фрустрация, непонимание социальных норм);
- Педагогические ошибки (неадекватные нагрузки, отсутствие индивидуального подхода).

### **Работа с родителями: сложности и стратегии**

Родители детей с ОВЗ (особенно с умственной отсталостью\РАС и психиатрическими нарушениями) иногда избегают признавать тяжесть состояния ребенка и отказываются от необходимой терапии, возлагая всю ответственность на образовательное учреждение.

Некоторые:

- отказываются от лечения, считая, что «врачи только гробят детей таблетками»;
- игнорируют рекомендации ЦПМПК (центральной психолого-медико-педагогической комиссии);
- требуют включения ребенка в обычный класс, даже если он представляет опасность для окружающих.

В результате учителя и ученики становятся заложниками ситуации: ребенок срывает уроки, бьет одноклассников, а родители обвиняют во всем школу [5].

Такие родители часто действуют из-за страха стигматизации или непонимания реальных потребностей ребенка. Однако школа не может брать на себя функции медиков и психиатров – важно выстраивать диалог, опираясь на закон и интересы всех детей.

Как найти баланс между инклюзией и безопасностью? Какие меры может предпринять образовательное учреждение? Разберемся далее.

1. Четкое нормативное регулирование:

Школе необходимо разработать локальные акты, регламентирующие:

- Порядок включения детей с тяжелыми поведенческими нарушениями в образовательный процесс.
- Алгоритм действий при проявлениях агрессии.
- Критерии для пересмотра образовательного маршрута.

Пример: Положение о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ, где прописаны этапы работы с «особыми случаями».

2. Многоуровневая система оценки рисков:

Перед включением ребенка в класс необходимо провести:

1. Комплексную диагностику (ПМПК + заключение психиатра).
2. Пробный период адаптации (2–4 недели).
3. Оценку ресурсов школы (наличие тьюторов, дефектологов, оборудованных пространств).

3. Обязательное тьюторское сопровождение [6]:

Для детей с агрессивным поведением необходимо:

- Закрепить персонального тьютора.
- Разработать индивидуальный план коррекции поведения.
- Обеспечить постоянный мониторинг состояния.

4. Создание «ресурсных зон»

В школе должны быть оборудованы:

- Сенсорные комнаты для разгрузки
- Кабинеты психологической разгрузки
- Отдельные учебные пространства для временной изоляции при агрессии

5. Профессиональная подготовка педагогов

Обязательные мероприятия:

- Регулярные тренинги по деэскалации конфликтов



- Обучение основам прикладного анализа поведения
- Супервизии со специалистами по детской психиатрии

6. Альтернативные формы обучения [4], когда инклюзия невозможна, предложить:

- Надомное обучение с элементами социализации.
- Дистанционные форматы.
- Смешанные модели (часть занятий в школе, часть – индивидуально).

7. Межведомственное взаимодействие.

Школе необходимо выстроить работу с: – Органами опеки.

- Центрами социальной реабилитации.
- Детскими психиатрами.
- КДН.

Таким образом, баланс между инклюзией и безопасностью достигается через:

1. Четкие регламенты и распределение ответственности
2. Профессиональную подготовку кадров
3. Индивидуальный подход к каждому случаю
4. Открытый диалог со всеми участниками процесса

Работа с детьми с ОВЗ, проявляющими агрессию, требует не только педагогических, но и юридических, медицинских и психологических знаний. Важно выстраивать диалог с родителями, опираясь на законодательство и интересы всех участников образовательного процесса. Только комплексный подход поможет минимизировать риски и создать безопасную среду для всех детей.

Важно помнить: Истинная инклюзия – не в формальном присутствии ребенка в классе, а в создании условий, где он сможет развиваться без ущерба для себя и окружающих.

### **Литература**

1. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Владос, 2021, С.21–24
2. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. – М.: Просвещение, 2019.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации»
4. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Право на образование ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.- М.: ФРЦ, 2020
5. Etscheidt S. Behavioral Intervention Plans: Legal and Practical Considerations for Students with Emotional/Behavioral Disorders.- Journal of Disability Policy Studies, 2020
6. Myers D.M., Briere D.E. Lesson Learned from 20 Years of PBS Implementation. – Journal of Positive Behavior Interventions, 2022.

## **Консультирование родителей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов**

**Куулар Чодураа Кара-ооловна,**

*руководитель центральной психолого-медико-педагогической комиссии при  
Государственном бюджетном учреждении «Республиканский центр психолого-  
медико-социального сопровождения «Сайзырал» (Кызыл, Россия)  
choduraa\_kuular@mail.ru*

В статье рассматривается ключевая роль психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в реализации инклюзивного образования. Основное внимание уделяется консультированию родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью как важному направлению работы комиссии.

**Ключевые слова:** ПМПК, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, консультирование родителей, права в образовании.

## **Counseling Parents at the PMPK on Inclusive Education for Children with Disabilities and Special Educational Needs**

**Kuular Choduraa Kara-oolovna,**

*Head of the Central Psychological-Medical-Pedagogical Commission at the State  
Budgetary Institution "Republican Center for Psychological-Medical-Social Support  
'Sayziral'" (Kyzyl, Russia)  
choduraa\_kuular@mail.ru*

The article examines the key role of the Psychological, Medical, and Pedagogical Commission (PMPK) in implementing inclusive education. The primary focus is on counseling parents of children with disabilities and special needs as an important area of the commission's work.

**Keywords:** PMPK, inclusive education, children with disabilities, children with SEN, parental counseling, educational rights.

Современная система образования России ориентирована на создание равных возможностей для всех категорий обучающихся, что нашло отражение в концепции инклюзивного образования [1]. ПМПК играет ключевую роль в реализации инклюзивных практик, выступая связующим звеном между семьей ребенка с особыми образовательными потребностями и образовательной организацией. Так, ПМПК определяет ключевые аспекты инклюзивного образования: равный доступ (обеспечение возможности обучения для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями, в обычных школах), индивидуальный

подход (адаптация программ и методов обучения под нужды каждого ученика), безбарьерная среда (создание физической (пандусы, лифты) и психологической (толерантность, поддержка) доступности), командная работа (участие педагогов, психологов, дефектологов, родителей и самих детей в образовательном процессе), социализация (развитие взаимодействия между всеми учениками, предотвращение дискриминации и изоляции), профессиональная подготовка педагогов (обучение учителей работе в инклюзивных классах), гибкость системы (использование разнообразных форм обучения (тьюторство, дистанционные технологии)).

Новое Положение о ПМПК, утвержденное приказом Минпросвещения России от 01.11.2024г. № 763, вносит значительные изменения в организацию работы комиссий, которые направлены на улучшение качества сопровождения детей с ОВЗ и усиления роли ПМПК в системе инклюзивного образования [2].

Согласно новому положению, помимо таких направлений работы ПМПК как, определение особых образовательных потребностей детей с учетом психофизических особенностей в развитии и/или отклонений в поведении, разработки рекомендаций по организации дальнейшего обучения и воспитания, организации индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении и ряда других направлений, не менее важным является консультирование родителей (законных представителей).

Рассмотрим основные аспекты консультирования родителей в условиях ПМПК, направленные на поддержку семей и содействие успешной инклюзии детей с ОВЗ в образовательную среду [3].

### **1. Роль ПМПК в консультировании родителей.**

ПМПК – это коллегиальный орган, который проводит комплексное обследование детей с целью определения их особых образовательных потребностей и выработки рекомендаций по дальнейшему обучению.

Родители не всегда понимают значение заключения ПМПК, зачастую испытывают страх и тревогу перед прохождением комиссии. Поэтому, консультирование семьи – важный этап работы комиссии. Вопросы, которые в основном волнуют родителей (законных представителей): могут ли отказать в инклюзивном обучении, можно ли оспорить решение ПМПК, обязаны ли выполнять рекомендации ПМПК, в частности предоставление услуг тьютора, где лучше обучать ребенка: в обычной или специальной (коррекционной) школе, в чем отличие адаптированной основной общеобразовательной программы от основной общеобразовательной и т.д. Грамотное правовое консультирование снижает тревожность родителей и помогает им отстаивать интересы ребенка в системе инклюзивного образования.

## **2. Основные направления консультирования родителей:**

### **2.1. Разъяснение заключения ПМПК.**

Многие родители испытывают тревогу, получая заключение ПМПК, поэтому важно объяснить родителю (законному представителю), что ПМПК – это помощь, а не «приговор», что инклюзивное образование не означает «понижение уровня», а направлено на индивидуальный подход, развеять мифы (например, что ребенок в инклюзивном классе не получит должного внимания), показать положительные примеры успешной инклюзии, что после правильной поддержки, дети успешно адаптируются. Грамотное разъяснение поможет родителям принять заключение не как проблему, а как руководство к действию для дальнейшей поддержки ребенка.

### **2.2. Правовое просвещение.**

Правовое просвещение родителей детей с ОВЗ – это целенаправленная деятельность по информированию и консультированию родителей об их правах, обязанностях и процедурах в рамках ПМПК с целью повышения правовой грамотности родителей, осознанности и активности в защите интересов ребенка, предотвращения нарушений прав ребенка и семьи и обеспечения законности и прозрачности работы ПМПК [3].

Родители детей с особыми образовательными потребностями часто сталкиваются с нехваткой информации о своих правах, правах ребенка и возможностях в системе инклюзивного образования. ПМПК просвещает семьи в законодательных нормах и механизмах реализации инклюзии: право на специальные условия получения образования (согласно заключению ПМПК), на получение бесплатного психолого-педагогического сопровождения, на выбор формы обучения и т.д. Здесь ПМПК выступает не только как диагностический орган, но и как информационно-правовой ресурс для семьи, помогающий родителям стать уверенными и компетентными участниками образовательного процесса своего ребенка.

### **2.3. Эмоциональная поддержка.**

Эмоциональная поддержка родителей при консультировании направлена на снижение тревоги, страхов и чувства изоляции. Диагноз ребенка часто вызывает у родителей стресс, чувство вины или отрицание. Специалисты ПМПК, в частности психолог помогает принять особенности ребенка, настроиться на сотрудничество со школой. В данном случае необходимо создание доверительной атмосферы: установление доброжелательного и уважительного отношения, активного слушания, гарантия приватности обсуждаемой информации, подтверждение естественности тревоги, венчание мифов об ОВЗ, ясное и доступное информирование, «мягкая упаковка» заключения с акцентом на сильные стороны ребенка, возможности развития, а не только на ограничения, подчеркивание роли родителей как важных участников образовательного процесса [5].

В этом направлении важно помочь родителям пережить сложный этап, сохранить ресурсное состояние для эффективной помощи ребенку.

## 2.4. Практические рекомендации

Важность практических рекомендаций при консультировании родителей заключается в способности превратить диагностику в конкретные действия, тем самым оказать эффективную помощь, а именно: конкретизация заключения ПМПК (какой вид программы, нужен ли тьютор, логопед, дефектолог, специальные технические средства и т.д.), ориентир для образовательной организации (указать юридически значимый документ, на основании которого ребенку создаются специальные условия обучения), координация образовательных рекомендаций ПМПК с мероприятиями индивидуальной программы реабилитации/ абилитации (ИПРА) разрабатываемой Бюро МСЭ.

Так ребенок быстрее получает необходимую поддержку в обучении и развитии, родители чувствуют себя компетентными защитниками интересов ребенка, школа получает четкие указания для организации инклюзивного процесса. Наличие практических рекомендаций, их конкретность и исполнимость – ключ к реализации прав ребенка на качественное образование [6].

## 3. Проблемы и пути их решения

Несмотря на важность консультирования, существуют трудности:

– Недостаток времени на ПМПК – решение: предварительные беседы, памятки для родителей, создание информационных ресурсов (буклеты, сайты, вебинары).

Закключение. Консультирование родителей в условиях ПМПК – это не просто информирование, а важный шаг к построению доверительных отношений между семьей и образовательной системой. Грамотная поддержка родителей помогает снизить их тревожность, повысить мотивацию к сотрудничеству и, в конечном итоге, способствует успешной адаптации ребенка в инклюзивной среде.

Таким образом, ПМПК выступает важным звеном в системе инклюзивного образования, способствуя реализации принципа «образование для всех».

## Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022) «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: [КонсультантПлюс] ([http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/))
2. Приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» – Режим доступа: [Официальный интернет-портал правовой информации] (<http://pravo.gov.ru>)
3. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2016. с. 70–77.

4. Грибанова Г.В. Руководство по организации деятельности психолого-медико-педагогической комиссии // Дефектология. – 201. – №6 – с. 66–94.

5. Яковенко Т.Д. Современные подходы к организации взаимодействия специалистов психолого-медико-педагогических комиссий с родителями // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – №2 (38). – С. 51–57.

## **«Очевидное – невероятное» в летнем лагере: опыт интегративной работы на научно-ориентированной смене для детей с ТМНР и их семей**

**Просветова Евлалия Владимировна,**

психолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики «Особое детство», член Экспертного совета центра; сертифицированный игровой педагог (г. Москва)  
evprosvetova@gmail.com

**Кибрик Анна Андреевна,**

психолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики «Особое детство», член Экспертного совета центра; тренер и член команды по развитию и адаптации языковой программы «Макафон» в России (г. Москва)  
anna.kibrik@gmail.com

**Водинский Александр Феликсович,**

психолог, специалист по интегративной работе, учредитель АНО «Открытый джаз», директор Интегративного джазового центра (г. Москва)  
alexander.vodinskiy@yandex.ru

В статье описан практический опыт интеграции детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и членов их семей в тематической смене летнего семейного лагеря.

**Ключевые слова:** интеграция, альтернативная и дополнительная коммуникация, дети и подростки с тяжелыми и множественными нарушениями развития, средовый подход и создание развивающих сред в работе с детьми с нарушениями развития и их родителями.

## **Experience of Integrative Work in a Science Summer Camp for Children with Severe and Multiple Developmental Disabilities and their Families**

**Evlaliya Prosvetova,**

psychologist of the Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics “Special Childhood”, member of the Expert Council; certified play therapist (Moscow, Russia)  
evprosvetova@gmail.com

**Anna Kibrik,**

*psychologist of the Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics “Special Childhood”, member of the Expert Council; coach and member of the Russian team for the development and adaptation of the Makaton language program (Moscow, Russia)*  
anna.kibrik@gmail.com

**Alexander Vodinskiy,**

*psychologist, integrative work specialist, founder of the non-governmental organization “Open Jazz”, director of the Integrative Jazz Center (Moscow, Russia)*  
alexander.vodinskiy@yandex.ru

The article describes the practical experience of integrating children with severe and multiple developmental disorders and their family members in a thematic shift of a summer family camp.

**Keywords:** *integration, alternative and augmentative communication, children and adolescents with severe and multiple developmental disorders, environmental approach and creation of developing environments in working with children with developmental disorders and their parents.*

В московском Центре лечебной педагогики «Особое детство» (ЦЛП) накоплен богатый опыт по организации семейных летних выездов, построенных на принципах интеграции. Этот опыт применительно к работе с детьми и подростками с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) описан в статье 2023 года «Интеграционные процессы в летнем семейном лагере для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» [2].

Использование в нашей деятельности термина «интеграция» неслучайно. В отличие от инклюзии, которая означает лишь «включение или присоединение», интеграция предполагает двустороннее и симметричное взаимодействие и понимается как «процесс формирования единства и целостности внутри системы, где все специализированные элементы взаимосвязаны и взаимозависимы» [1]. Важно отметить, что проблема интеграции особенно актуальна для семей, воспитывающих детей с ТМНР, поскольку в большинстве случаев у них отсутствует среда для полноценного общения с окружающими. Это обусловлено сложным комплексом социальных, психологических и медицинских факторов [4].

Смена летнего лагеря ЦЛП для детей и подростков с ТМНР и их семей существует с 2019 года, все это время решая задачи интеграции как приоритетные. Цель данной статьи – описание и анализ опыта социальной интеграции на примере интегративной смены 2024 года.

В ходе планирования и проведения смены используются различные инструменты, позволяющие осуществлять процесс интеграции: широкое применение средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), организация занятий по принципам средового подхода [3],

а также ежегодный выбор тематики смены, которая становится важным объединяющим началом для всех участников. Выбранная тематика служит двойной цели: она создает более осмысленную и доступную среду для детей с особыми потребностями, а детей без особенностей вдохновляет на творчество и игру. Благодаря этому формируется общее, объединяющее пространство, куда все дети могут полноценно интегрироваться (например, через такие действия, как ношение всеми участниками одежды одной цветовой гаммы или совместное рисование большой картины). Помимо этого, тематика выступает важным инструментом для поддержки взаимодействия детей друг с другом.

В 2024 году для смены была выбрана тема «Наука и науки». Выбор не был случайным – в традиционном мышлении все, что связано с наукой и какими-либо формами академических знаний, воспринимается как нечто недоступное или неинтересное для детей с нарушениями развития. Это убеждение часто распространяется и на их родителей, у большинства из которых на фоне дефицита ресурсов на первый план выходит удовлетворение базовых жизненных потребностей семьи, а не собственная профессиональная реализация или личные хобби и интересы. При этом в процессе регулярной психологической работы с родительским сообществом выяснилось, что многие родители наших подопечных обладают интересными профессиями: физик-ядерщик, научный фотограф, технолог на кондитерском производстве и прочие. Благодаря этому родилась идея научно-ориентированной смены как пространства, объединяющего самых разных людей и дающего возможность для реализации и детям, и взрослым.

Одним из ключевых направлений психологической работы на смене была поддержка *родителей* в формировании более активной позиции и готовности выйти из роли клиентов, или потребителей услуг, в поле со-творчества и совместной деятельности с педагогами, которые обычно являются теми, кто организует все яркие события. Отклик был неожиданно сильным: с лекциями и мастер-классами выступили даже те родители, от которых мы этого не ожидали; почти все ходили на мероприятия друг друга, в частности, большой популярностью пользовался вечерний лекторий; родители открылись друг для друга, педагогов и детей с новой стороны. При этом включение родителей в работу смены не стало чем-то искусственным: в рамках лектория действительно удалось охватить широкий спектр интереснейших тем в самых разных областях знания – от палеогеологии до медицинской этнографии. Этот опыт способствовал сплочению родителей и педагогов как помогающего мини-сообщества, повысил чувство личного вклада в организацию смены, помог многим предстать в роли профессионалов в своей области, а не только родителей детей с нарушениями развития.

Еще одним важным направлением была работа с *сиблингами* детей с особенностями. Научная тематика стала той основой, на которой стро-



илось интегративное взаимодействие разных детей друг с другом, вне зависимости от наличия или отсутствия нарушений развития, а также взаимодействие детей с различными взрослыми – педагогами, волонтерами, родителями. В первой половине дня проходили занятия детей по группам, и часть из этих групп была интегративной – например, дошкольники с особенностями и без особенностей образовали группу юных биологов и каждый день ходили в небольшие походы, изучая флору и фауну Новгородской области. В конце смены каждая группа представила свой научный проект, а также познакомилась с проектами других групп. Темы проектов варьировались от изучения сенсорных свойств объектов окружающего мира до вполне реального мини-исследования типов почв Валдайской возвышенности. Таким образом, происходил обмен научными знаниями между различными детьми. Кроме того, дети более старшего возраста посещали вечерний лекторий.

Наиболее сложной, но одновременно и наиболее интересной стала задача адаптации научной тематики смены таким образом, чтобы она была интересна и доступна для *детей с ТМНР*. Опорой в этом было использование средств АДК, в частности, подбор сенсорных и предметных символов для различных научных дисциплин (каждый день был днем какой-то науки). Методическим подспорьем и источником вдохновения для педагогов стало то, что практически в любой квази-научной деятельности присутствует ярко выраженный сенсорный компонент. Например, юные биологи на своих прогулках не только изучали растения, но и собирали их, рассматривали, трогали и нюхали. Другая группа детей, с наиболее выраженными когнитивными сложностями, также использовала для своего научного проекта возможности окружающей среды, создав тактильное лото. В ходе занятий и прогулок они собирали приглянувшиеся участникам объекты природы (шишки, камни, палки, мох) в двойном экземпляре, а затем приклеивали их на карточки, сделав, таким образом, привлекательное и полезное дидактическое пособие своими руками.

Важно отдельно остановиться на работе с *подростками с ТМНР*, проходившей в формате столярной мастерской. Эта группа создала проект-макет Солнечной системы. Ценным в этой работе было то, что удалось включить подростков в модель осмысленного труда полного цикла: они в течение недели участвовали в интенсивной проектной деятельности, которая завершилась созданием и презентацией научного продукта, на их глазах успешно принятого сообществом. Эта ситуация являлась модельной и была прожита участниками группы целиком – от начала работы (выбора с помощью средств АДК того, что именно каждый из них будет делать) до презентации проекта. Важным моментом, соответствующим духу интегративного подхода, было то, что удалось подобрать такую форму деятельности, при которой на каждом этапе осуществления проекта происходила не игра, не симуляция, а полноценная деятельность

с осмысленным участием подопечных. Для этого была проведена большая работа по интеграции каждого из участников в общий процесс. Так, подросток, который в силу моторных и энергетических особенностей был способен участвовать в конструктивной деятельности лишь в течение короткого времени, выполнял небольшую по объему часть работы (одну из маленьких планет Солнечной системы), но, как и другие участники, от начала и до конца.

В завершение статьи хотим кратко перечислить основные находки смены, которые могут оказаться полезными при планировании подобных проектов: использование «научных» атрибутов – кафедры для лектора, сделанной из картона, дипломов, зачетных книжек и академических шапочек в качестве подарков; ежедневные занятия в формате научных проектов; вечерний лекторий от родителей и волонтеров смены; разовые кружки-лаборатории; интерактивная ярмарка, проведенная в формате конференции с «пленарным докладом» и выступлениями на «секциях»; отчетный «симпозиум», где каждая группа детей представляла свой научный проект.

### **Литература**

1. Дименштейн, Р.П. «Интеграция» или «Инклюзия»? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей / Р.П. Дименштейн, И.В. Ларинова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 6–7. – М.: Теревинф, 2016. – С. 139.
2. Интеграционные процессы в летнем семейном лагере для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.А. Кибрик, Е.В. Просветова // Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.) / гл. ред. Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова. – М.: МГППУ, 2023. – 320 с.
3. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. От индивидуальных занятий к обучению в классе / М.А. Посицельская, И.Ю. Захарова, Т.А. Бондарь, И.С. Константинова, М.В. Яремчук. – М.: Теревинф, 2013. – 280 с.
4. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. О.С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2024. – 432 с.

## РАЗДЕЛ 6

# ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

---

## ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ

### Роль игровой деятельности в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования

**Абдуллина Элина Руслановна,**

*«Казанский Инновационный Университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»*

*(Казань, Россия)*

*ella\_ab\_01@mail.ru*

**Климко Наталья Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» (Казань, Россия)*

*nvklimko@mail.ru*

В последние годы проблема инклюзивного образования становится все более актуальной. Инклюзивное образование предполагает создание условий для обучения и воспитания всех детей независимо от их физических, психических и интеллектуальных особенностей. Одной из важных задач инклюзивного образования является формирование межличностных отношений между детьми разного уровня развития. В данной статье рассматривается роль игровой деятельности в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** *игровая деятельность, дошкольный возраст, межличностные отношения, инклюзивное образование.*

### The Role of Game Activities in the Formation of Interpersonal Relations in Senior Preschool Children with ONP in the Conditions of Inclusive Education

**Abdullina Elina Ruslanovna,**

*“Kazan Innovation University named after: V.G. Timiryasova (IEUP)” (Kazan, Russia)*

*ella\_ab\_01@mail.ru*

**Klimko Natalya Vladimirovna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor “Kazan Innovation University named after. V.G. Timiryasova (IEUP)” (Kazan, Russia)*  
nvklimko@mail.ru

**Annotation:** In recent years, the problem of inclusive education has become increasingly relevant. Inclusive education involves creating conditions for the education and upbringing of all children, regardless of their physical, mental and intellectual characteristics. One of the important tasks of inclusive education is the formation of interpersonal relationships between children of different levels of development. This article examines the role of play activities in the formation of interpersonal relationships in older preschool children with general speech underdevelopment (GSU) in the context of inclusive education.

**Keywords:** *play activities, preschool age, interpersonal relationships, inclusive education.*

Человек в процессе всего жизненного периода тесно связан контактами с другими людьми. Потребность в общении находится почти на базовом уровне подсознания. Особенно важны коммуникации в период дошкольного развития у детей, так как общение со взрослыми или сверстниками способствует развитию полноценной и гармоничной личности. Дошкольный период – самый важный для становления личности. В это время ребенок познает окружающий мир, получает первоначальные представления о мире. У него начинают формироваться интересы к труду, к людям. В процессе взаимодействия со сверстниками вырабатываются навыки, формируется поведение и характер. Советский педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что «игра – это огромное и светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [4]

Все занятия дошкольника связаны с игрой, так как игра в данный период является ведущим видом деятельности. Игра является одной из форм организации процесса воспитания, обучения и развития в детском саду. Также, хочется отметить, что игра является действенным методом и для детей с ОНР, у которых из-за особенностей развития речи зачастую межличностное взаимодействие нарушено. Игра помогает дошкольникам с ОВЗ развить морально-волевые качества, а также стимулирует детей взаимодействовать с миром и с детьми. Особенно важно, применение игровых практик в инклюзивной среде, где у детей с ОВЗ развиваются духовные и физические навыки, а также внимание, память, мышление, воображение, дисциплинированность, ловкость.

Игра – самый главный вид деятельности у детей в период дошкольного образования. Игра служит отличным средством познания окружающей действительности, впечатлений. В игре у детей развиваются мыш-

ление, воображение, эмоциональность, активность, которые формируют потребность в общении. Еще Л.С. Выготский отмечал, что с одной стороны в игре ребенок может быть свободным и самостоятельным, но с другой стороны иногда ему приходится подчиняться правилам. Например, в процессе игры, для продолжения действий ребенку нужно выполнить определенное условие, от которого зависит его дальнейшее пребывание в данном микросоциуме. Таким образом, дети соблюдают эти правила, потому что от них зависит ход игры и ее особенности, или не соблюдают, что влечет за собой выход из игры. [1]

В играх дети впервые создают отношения друг с другом, изучают характер, развивают коммуникативные навыки и умения. У детей старшего дошкольного возраста потребность в общении формируются через групповую игровую деятельность. Именно в данных ситуациях, дети устанавливают контакты, применяют на практике усвоенные знания и нормы поведения в различных ситуациях.

Игровая деятельность может быть разных видов, а также определяет разные педагогические задачи. Например, подвижные игры помогают в развитии двигательных навыков. Они вызывают у детей позитивное настроение, чувство радости, смех, что положительно влияет на развитие дружбы с другими.

Дидактические игры, в свою очередь, помогают детям понять о существовании коллектива и необходимости взаимодействовать друг с другом. Также, они учат отмечать достоинства и переживания друзей, помогают во взаимодействии между дошкольниками. В процессе применения дидактических игр ребенок учится договариваться, регулировать свое поведение, сплоченности и контроль своих действий.

Сюжетно-ролевая игра помогает понять о важности соблюдения общих игровых требований, обговариванию сюжета, роли и дальнейших действий. Дети старшего дошкольного возраста в этот момент уже осознанно подходят к выбору сюжета и ролей, они сообщая обсуждают сценарий, планируют детали. Это может быть игра по мотивам известных сказок, мультфильмов или пародия на любимых блогеров. [3]

Игровая деятельность играет ключевую роль в всестороннем развитии ребенка, в формировании межличностных взаимоотношений. Она участвует в развитии познавательных процессов, эмоциональной сферы, крупной и мелкой моторики, а также коммуникативных навыков. Однако, на сегодняшний день, отмечается снижение уровня межличностных отношений у детей дошкольного возраста. Это связано с внедрением цифровых и ИКТ технологий в нашу жизнь. В настоящее время современный смартфон или ноутбук является лучшим другом многих детей, а любимое занятие – это просмотр мультфильмов, «Ютуб-блогеров» на телевизоре или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом. Родители

и педагоги бьют тревогу, и все чаще замечают, что у детей падает успеваемость. Также они подчеркивают, что дети испытывают трудности в построении общения со сверстниками. Они не могут найти дипломатичный подход в общении, долговременно поддерживать контакты, правильно реагировать на проявление дружеских качеств. Им трудно отслеживать свои чувства и действия во время любого вида деятельности. Все это, в последствии, приводит к формированию недоверия к окружающим людям, заниженной самооценке, замкнутости, тревожности и агрессивности. В более тяжелых случаях, есть риск развития социопатии или социофобии. [2]

У детей с ОНР отмечается трудность в установлении межличностных отношений в процессе игровой деятельности. Коммуникативные навыки имеют свои особенности. Дети с ОНР затрудняются в подчинении правилам игры, в выборе ролей. Им сложно правильно проявить свои чувства, высказать свое мнение или мысли, а также прислушаться к другим. Они не воспринимают информацию, которую им преподносят сверстники. Это связано с особенностью в развитии высших психических функций и коммуникативных навыков. В следствие этого, у детей с ОНР развивается чувство неуверенности, избегание общения или проявление агрессии.

Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин проводили исследование по изучению межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Исследование показало, что формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР возможно в процессе игровой деятельности. Игровая деятельность позволяет старшим дошкольникам с ОНР получить знания об окружающем мире, благодаря большим предметным содержаниям. Например, Д.В. Менджерицкая отмечает, что в межличностные отношения активно развиваются в сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра предоставляет возможность детям с ОНР свободно применять различные формы общения, развиваются симпатии, привязанности, дружба. [1]

По мнению А.П. Усовой, для установления долгосрочного межличностного взаимодействия между детьми с ОВЗ с другими нормотипичными сверстниками необходимо проявлять инициативу и самостоятельность, это сделает игровой процесс более ярким и быстрым, а также содержательнее и интереснее саму игру. Также она отмечала, что совместная игровая деятельность детей с ОВЗ и нормотипичных положительно влияет на обе стороны. Дети с речевыми нарушениями учатся укреплять дружественные связи, у них развиваются положительные качества: толерантность, милосердие, храбрость, доброта, трудолюбие, отзывчивость.

Д.Б. Эльконин отдавал наибольшее предпочтение к коллективным играм. Он считал, что в процессе игровой деятельности у ребенка с ОНР

в условиях инклюзивного образования могут строиться новые доверительные отношения со сверстниками. Играя вместе, дети развивают свои речевые и коммуникативные навыки, например, когда обсуждают свои предложения и предпочтения.

Также, Д.Б. Эльконин в своих исследованиях высказывал важность участия педагогов и родителей для развития дружественных связей между детьми с ОВЗ и другими. Например, чтобы стать членом коллектива детской группы нужно создать специальные условия для успешной реализации игровой деятельности. Взрослым нужно научить детей уступать или приходить к общему мнению при возникновении конфликтов или споров. Если ребенок сможет отказаться от настойчивого и эгоистичного сценария в игре ради совместной деятельности, то это может говорить о том, что дружба положительно влияет на его личность, а также на поведение и поступки. Наибольшее положительное воздействие на дружественные межличностные взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста с ОНР оказывает инклюзивная среда. Дети с ОНР взаимодействуют между собой, а также с другими нормотипичными, проявляют инициативу в игре, учитывают игровые интересы всех участников коллектива. А самое главное становятся важной структурной единицей общества и налаживают контакт с миром. [1]

Таким образом, игровая деятельность выполняет ключевую роль в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования. Она помогает детям научиться сотрудничать, предотвращать или разрешать конфликты, понимать свои чувства и других людей. Важно отметить, что для успешной реализации этой роли необходимо создать специальные условия, которые будут направляться развитие игровых навыков у детей с ОНР в нужном направлении, а также необходимо обеспечить поддержку и помощь со стороны педагогов и родителей в процессе игрового взаимодействия.

### Литература

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Р.С. Буре // Для занятий с детьми 3–7 лет – М.: Мозика – Синтез, 2019. – 80 с.
2. Бычкова, С.С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников [Текст] / С.С. Бычкова. – М.: Аркти, 2021. – 96 с. 52
3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] – СПб.: Питер, 2009 – 576 с.
4. Карабанова, О.А. Развитие игровой деятельности детей 2–7 лет [Текст] / О.А. Карабанова, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2010.- 96 с.
5. Никитина, Е.Л. Развитие межличностных отношений дошкольников в разновозрастных объединениях [Текст] / Е.Л. Никитина, Е.В. Парфина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 52–54.

## Индивидуальные занятия с ребенком с РАС в условиях частного центра

**Дембирел Урана Дарыжыковна,**

*учитель-дефектолог ГБУ РЦПМСС «Сайзырал», учитель-логопед Центра интеллектуального развития «СпектрУМ» (г. Кызыл, Республика Тыва)*  
*dembirelu@mail.ru*

В статье рассмотрен опыт работы с ребенком с ранним детским аутизмом в условиях частного центра психолого-педагогического сопровождения детей. Автор анализирует методы и подходы, доказавшие свою эффективность в работе с детьми с РАС, включая сенсорную интеграцию и игровую терапию. Особое внимание уделяется взаимодействию специалистов с родителями для обеспечения преемственности работы в домашних условиях. Результаты демонстрируют эффективность индивидуального подхода в условиях ППМС-центра для улучшения поведенческих и коммуникативных навыков у детей раннего возраста с аутизмом.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра (РАС), индивидуальные занятия, ранний возраст, коррекционно-развивающая работа, ППМС-центр.*

## Individual Sessions with a Child with asd in a Private Center

**Dembirel Urana Daryzhykovna,**

*defectologist teache G BU RCPMSS «Sayzyral», Speech therapist teacher Center for Intellectual Development «SpektrUm» (Kyzyl, Russia)*  
*dembirelu@mail.ru*

The article focuses on the organization of individual sessions for a 3-year-old child with autism spectrum disorder (ASD) in a private psychological, pedagogical, and medical-social support (PPMS) center. It examines the development and implementation of a correctional and developmental program tailored to the child's individual needs. Special attention is paid to the collaboration between specialists and parents to ensure continuity of work at home. The results demonstrate the effectiveness of an individualized approach in a PPMS center for enhancing behavioral and communication skills in young children with autism.

**Keywords:** *autism spectrum disorder (ASD), individual sessions, early childhood, correctional and developmental work, PPMS center.*

В последние годы часто родители детей с расстройствами аутистического спектра обращаются за помощью наряду с государственными учреждениями и в частные психолого-педагогические центры. Индивидуальные занятия с дефектологом, логопедом в таких условиях позволяют обеспечить персонализированный подход, комфортную среду и гибкий график, что особенно важно для детей с особенностями развития.



В этой статье я поделюсь практическим опытом работы логопеда, дефектолога с ребенком с РАС в Центре интеллектуального развития «СпектрУм» в г. Кызыл Республики Тыва, расскажу о применяемых методиках, трудностях и достигнутых результатах. В Центр обращаются за консультацией и коррекционными занятиями специалистов родители детей с различными нарушениями, большинство которых имеют выраженные признаки РАС, детский аутизм. К дефектологу, логопеду обращаются, в основном, с жалобами на отсутствие речи ребенка.

### **Описание случая**

Ребенок: мальчик, 3 года. Диагноз F84.0

Основные трудности: отсутствие речи (отдельные вокализации), низкий уровень коммуникации (не реагировал на имя, избегал контакта), сопротивление, прерывание деятельности (на все поручения, просьбы, которые ему даются, реагирует сопротивлением, падает на пол и кричит, бьет кулаками себя по лицу), сенсорные нарушения (непереносимость громких звуков, избегание зрительного контакта, отказ от игр с тестом, некоторыми видами круп, мелкими предметами, снижение болевой и температурной чувствительности, не терпит прикосновений к себе), стереотипы (крутит колеса машинок перед глазами, ставит в ряд стулья, собирает предметы в ряд на столе).

Запрос родителей: развитие речи, обучение взаимодействию. Посещали курс занятий учителя-дефектолога в ГБУ РЦПМСС «Сайзырал», в дошкольной образовательной организации воспитатель старается индивидуально заниматься с ребенком.

Занятия в Центре проходили 2 раза в неделю по 20 минут.

### **Основные этапы работы:**

#### **1. Адаптационный период (первые 4 недели)**

Задача: установить контакт, снизить тревожность.

Каждый раз перед началом занятия здороваюсь с ребенком, называя его по имени, поднимая ладонь в сторону ребенка для хлопка [6, с.19]. Для установления контакта использовала сенсорные игры [2, с.59–71], вместе с ребенком рассыпали крупу, отщипывали куски теста и бросали в коробку, чтобы «привлечь внимание малыша и стремиться удерживать его на некоторое время» [3, с.85].

Результат: если первые 2–3 занятия проходили с участием мамы, в последующем ребенок начал заходить в кабинет без сопротивления, с интересом, иногда смотрел в лицо мне.

#### **2. Развитие коммуникации (3–6 месяцев)**

Задачи: 1. Развитие имитации (жесты, звуки).

Методы: Игры с эмоциональным подкреплением (пузыри, мыльные шары как мотивация).

Для подражания при использовании различных предметов (ложки, бубен, барабан) ритмическому постукиванию, ребенок закрывал уши, глаза, оказывал бурное сопротивление, поэтому в играх с ритмами использовала следующие приемы:

- хлопки в ладоши;
- топание ножками,
- прыжки в определенном ритме [6, с. 72]. Все эти упражнения выполняли, крепко удерживая его.

Для формирования указательного жеста читали потешку «Сорока-Белобока», тувинскую народную потешку «Арбай-Хоор», кнопочную игрушку поп-ит, прилепляли пластилином нос белке, зайцу, одновременно называя «нос». Когда начал показывать указательным жестом глаз у игрушки, переходили соответственно к словам «глаз», «рот». При этом ребенок категорически отказывался показывать эти части тела на себе. Дома во время умывания, чистки зубов мама показывала нос на ребенке «рука в руке», ребенок не оказывал сопротивления.

Для имитации звуков как один из методов использовала книгу «Букваренок» Е.В. Лодейщиковой [1, с.9–16], «Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий» М.И. Лынская [8, с. 34–35], «Учимся понимать речь» Е.Ю. Климонтович.

Результат: ребенок научился показывать с помощью указательных жестов нос, глаза, рот. Первый раз повторил звук «а» через 4 занятия в коридоре на коленях у мамы, посмотрев на меня. Когда произносили, пропевали звук «у», на 5–6 занятия начал вытягивать губы в «трубочку», поднимая при этом руки вверх. При раскрашивании красками повторял звук «м-м-м».

### **3. Познавательное развитие (3–6 месяцев)**

Задачи: соотносить одинаковые предметы, картинки, предметы с картинками; сортировать предметы, тренировка визуального внимания.

Сначала давала задание рассортировать предметы 2-х различных видов в два блюда с помощью, затем без помощи (шарики, карандаши) [6, с.89]. Затем усложняла задание для развития тактильных ощущений (мягкие шарики, шишки, деревянные брусочки). Ребенку очень понравилась сортировка по цвету, геометрической форме («Рыбалка», «Геометрическая пирамидка», «Доска Сегена»).

Трудным для ребенка было соотносить предметы с их изображениями. Для начала учились соотносить 2 предмета, постепенно доведя число соотносимых предметов до 5.

Для формирования начального рисования, координации глаз, рук рисовали сначала горизонтальные линии, взяв его руку в свою. Через 3 занятия ребенок без помощи чертил горизонтальные линии на бумаге.

### **Трудности и пути их преодоления**

- Нежелательное поведение (крики, плач, попытки убежать, кататься по полу) → введение четких правил и системы поощрений.
- Регулярно проводилась консультация мамы, объясняла этапы работы, давала задания для повторения в домашних условиях.

### **Выводы и рекомендации**

Индивидуальный подход – ключ к прогрессу. Важно опираться на интересы ребенка.

Сотрудничество с семьей – родители должны закреплять навыки дома.

Гибкость методик – иногда приходится комбинировать методики, на ходу менять методики, приемы работы.

Итог через полгода занятий:

Улучшился контакт с родителями и педагогом- заходя в кабинет ребенок протягивал ладошку для хлопка и садился за стол, дома сам иницирует, повторяет игры, проводимые с дефектологом Центра.

Появились указательный жест, звукоподражания (А-А-А- малыш плачет, У-У-У- самолет летит, корова мычит «М-М-М»).

Научился выделять цвета по называнию, научился чертить горизонтальные и вертикальные линии карандашами, красками под контролем, соотносит геометрические фигуры, реальные предметы с изображением, научился работать с пластилином, тестом- катать шарики, «колбаски».

Стал заниматься за столом 3–5 минут, что необходимо для формирования стереотипу учебного поведения.

Работа дефектолога с детьми с РАС требует терпения и творчества, но даже небольшие успехи значительно улучшают качество жизни ребенка и семьи.

### **Литература**

1. «Букваренок. Учимся читать и говорить одновременно» Е.В. Лодейщикова, Самара, 2015, с. 9–16
2. «Игры с аутичным ребенком» Елена Янушко М., 2019, с. 59–71
3. «Развитие речи у аутичных детей» Л.Г. Нуриева, М., 2022 г, с. 84–85
4. «Тяжелые нарушения речи при аутизме и других особенностях психического развития. Пути коррекции» Е.Ю. Климонтович, М., 2024, с. 190–194
5. «Учимся понимать речь» Е.Ю. Климонтович, М., 2012 с.5–8
6. «Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом» (Хаустов, 2007), с.19
7. «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей» (ТЕАССН) ((Шоплер, Ланзинд, Ватерс, 1997), с. 72, 89
8. «Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий» М.И. Лынская, М., 2012 г, с. 34–35

## **Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра**

**Журкина Анастасия Сергеевна,**

*педагог-психолог, Муниципальное казённое дошкольное учреждение детский сад № 1 «Ромашка» (Мирный, Архангельская область, Россия)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

В статье рассмотрены такие теоретические аспекты детского аутизма как понятие, причины и классификация. Затронута практическая часть деятельности педагога-психолога с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, из опыта работы в ДООУ. Описаны этапы работы педагога-психолога и структура занятий с детьми.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, детский аутизм, причины появления, условия*

## **The Work of a Teacher-Psychologist in a Preschool Institution with Children with Autism Spectrum Disorder**

**Zhurkina Anastasia Sergeevna,**

*teacher-psychologist, Municipal State Preschool Institution Kindergarten No. 1 "Romashka" (Mirny, Arkhangelsk Region, Russia)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

The article considers such theoretical aspects of childhood autism as the concept, causes and classification. The practical part of the activities of a teacher-psychologist with children with autism spectrum disorder from experience in the PTA is affected. The stages of the teacher-psychologist and the structure of classes with children are described.

**Keywords:** *autism spectrum disorder, childhood autism, causes of onset, conditions*

В настоящее время много споров и мнений вокруг проблемы детского аутизма. Специалисты и врачи все чаще задаются вопросами: откуда и почему возникает данное явление. С каждым годом число детей с расстройством аутистического спектра (РАС), поступающих в ДООУ, увеличивается. В связи с этим возникает потребность в структурированном построении работы с детьми, имеющими РАС.

Обратимся к теоретическим аспектам данной проблемы. Аутизм в широком смысле понимается как явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире [3, с. 9]. По МКБ-10 F 84.0 детский аутизм понимается как тип нарушения развития, определяющийся наличием аномалий и задержек в развитии, которые проявляются у ребенка в возрасте до 3 лет, а также психопатологических изменений в таких сферах как эквивалентные социальные взаимодействия, функции общения и поведения [2].

Выделяют основные причины аутизма:

1. влияние генетических факторов;
2. органическое поражение ЦНС;
3. психогенный фактор (последствия раннего органического поражения ЦНС; неблагоприятные условия воспитания; соматическое неблагополучие ребенка; его характерологические особенности; проявления возрастных критических периодов нормального психического развития; раннее нарушение и искажение аффективного развития) [5, с. 5].

Для построения работы с детьми с РАС необходимо понять уровень доступных ему отношений с окружающим миром. Рассмотрим классификацию детского аутизма по О.С. Никольской:

I группа. Характеризуется полной отрешенностью детей от внешней среды, отсутствием зрительного целенаправленного контакта, речи, взаимодействия с окружающими. У детей этой группы наблюдается бесцельное хождение по комнате, потребность в постоянном внимании, уходе, близкий взрослый значим для ребенка и в случае, если необходимо достать игрушку, может подвести его к ним, чтобы ее достать.

II группа. Дети II группы более активны и чуть менее ранимы. В отличие от детей I группы, уровень психической активности выше, дети запечатлевают все неприятное и страшное, отмечают речевые и моторные стереотипии. Кроме стереотипии в поведении у детей этой группы отмечаются импульсивность движений, навыки усваиваются через привязанность к определенной ситуации. Дети выражают свои нужды через речь, чаще ограничиваются односложными ответами, речевые конструкции и навыки используются в большей степени только в той ситуации, в которой они были выработаны.

III группа. Для III группы характерен свой способ аутистической защиты, дети сверхзахвачены своими интересами, которые проявляются в стереотипной форме и в патологических влечениях с пристрастиями. Характерен более высокий уровень познавательного развития, а также развернутая монологическая речь, быстро набирают словарный запас и начинают говорить сложными фразами.

IV группа. Дети IV группы могут устанавливать зрительный контакт, они более робки, быстро утомляются, отмечается вялость, которая может смениться на перевозбуждение. Дети уязвимы к переменам и перестановкам в своем окружении, стабильность для них важная часть хорошего самочувствия. Проявление одаренных способностей в невербальных сферах (музыка, рисование) [3, с. 40].

Знания анамнеза ребенка необходимы для организации и построения психолого-педагогической и коррекционной работы педагогов. Содержание и условия организации обучения и воспитания детей определяются адаптированной образовательной программой для данной категории детей. В адаптированной образовательной программе для

построения психолого-педагогической работы, педагог-психолог строит свои занятия в соответствии с разделом «примерное календарное планирование совместной деятельности развития эмоционально-волевой сферы». В зависимости от степени тяжести диагноза ребенка работа может быть как групповой, так и индивидуальной. Но большее значение для развития ребенка имеет построение индивидуальной работы. Не каждый ребенок может справиться с адаптированной образовательной программой, в таком случае разрабатывается индивидуальный план сопровождения, который составляется с учетом особенностей ребенка (подбирается комплекс заданий, игр и упражнений).

Выделяют основные области деятельности педагога-психолога для сопровождения: психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам для организации работы с детьми с РАС [1, с. 25].

Можно отметить следующие этапы работы педагога-психолога:

1. Установление контакта с ребенком с РАС – сложный и достаточно долгий этап работы, который является важным для дальнейшего взаимодействия и построения коррекционных занятий. На данном этапе можно использовать возможности сенсорной комнаты, но не стоит забывать, что, оказавшись, первый раз в ней, ребенку необходимо дать время привыкнуть, осмотреться, прислушаться к новым звукам. Все зависит от индивидуальных особенностей детей, одним достаточно одного занятия для этого, а другим потребуется больше времени. Здесь целесообразно использовать метод наблюдения для диагностики ребенка.

2. На данном этапе происходит усиление психической активности, добавляются элементы игровых упражнений, зависящих от настроения и расположения ребенка в данный момент времени. Продолжается диагностика ребенка, отмечаются особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер, развития психических процессов, поведенческих установок и стереотипии.

3. Данный этап можно считать основным в работе педагога-психолога. Проводятся структурированные занятия с детьми, консультативная деятельность с родителями и педагогами. Отслеживание динамики детей является важным моментом в построении дальнейшей работы и изменении в индивидуальных планах сопровождения.

На занятиях важную роль играет вводная часть (организация деятельности). Во вводной части важно включать игровые упражнения на приветствие, а также создавать настрой на работу – здесь могут использоваться предметы/игрушки, привлекающие внимание ребенка. После вводной части следует основная. Основная часть может включать в себя игры, упражнения, задания, направленные на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы, мелкой и крупной моторики. Выбор игр, упражнений и заданий зависит от особенностей ребенка, его

настроения на данный момент времени. В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с РАС можно использовать такие методы как игротерапия (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт); психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика); беседа на заданную тему; примеры выражения своего эмоционального состояния мимикой, в рисунке; использование наглядных пособий (фотографий, картинок) [4, с. 30]. Для развития познавательной сферы могут использоваться игры на липучках, вкладыши, пирамидки, дидактический материал (картинки). Используя возможности сенсорной комнаты, способствуем развитию мелкой и крупной моторики, а также эмоционально-волевой сферы.

Ребенок с РАС может полностью отказываться от предложенных игр и заданий, будет стремиться требовать или играть с тем, что он хочет сам в данный момент. Но со временем он будет привыкать к предложенным заданиям и играм. Некоторым детям с РАС необходима быстрая смена деятельности или смена дидактических игр. Используя такой способ, деятельность будет продуктивна и со временем ребенок будет больше интересоваться ей. В данном случае необходимо время, привыкание ребенка и терпение. Структурированная и организованная деятельность всегда идет на пользу ребенку, даже если в моменте необходимо что-то менять и подстраивать под определенную ситуацию.

Таким образом, для эффективной психолого-педагогической работы необходимы знания о теоретических основах появления и развития аутизма, изучение анамнеза детей, постоянные курсы повышения квалификации педагогов. С каждым годом проблема аутизма требует большего внимания к себе. Обмен опытом между педагогами – это отличный способ узнать больше об организации деятельности детей.

### **Литература**

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы – Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», – 2004 80 с. ISBN 5-89239-038-1 (дата обращения: 02.06.2025).
2. МКБ-10: офиц. сайт. – URL: <https://www.mkb-10.com> (дата обращения: 09.06.2025).
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 12-е. – М.: Тервинф, 2024. – 288 с. (дата обращения: 25.05.2025).
4. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребёнку: методическое пособие: книга для родителей – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2017. – 207с. (дата обращения: 29.05.2025).
5. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] / О.С. Рудик. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с. (дата обращения: 01.06.2025).

## **Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как основа их инклюзии в общеобразовательное пространство школы**

**Козлова Екатерина Павловна,**

*студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»*

*(Челябинск, Россия)*

*kozl.ekaterina@mail.ru*

**Лапшина Любовь Михайловна,**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики,*

*психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский*

*государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)*

*lapshinalm@cspu.ru*

В статье описаны методы диагностики уровня речевого развития, включая оценку способности ребенка понимать обращенную речь, самостоятельно выражать мысли и желания, поддерживать диалогическое взаимодействие. Особое внимание уделено роли педагога-дефектолога и родителей в формировании эффективных стратегий коррекции нарушений речи.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные навыки, инклюзивное обучение, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

## **Development of Communication Skills in Older Preschoolers with General Underdevelopment of Speech as the Basis for their Inclusion in the General Educational Space of the School**

**Ekaterina P. Kozlova**

*student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education*

*«Chelyabinsk State University» (Chelyabinsk, Russia)*

*kozl.ekaterina@mail.ru*

**Lyubov M. Lapshina,**

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Special*

*Pedagogy, Psychology and Subject Methods (Chelyabinsk, Russia)*

*lapshinalm@cspu.ru*

The article describes methods for diagnosing the level of speech development, including assessing the child's ability to understand speech addressed to him, independently express thoughts and desires, and maintain dialogic interaction. Particular attention is paid to the role of the special education teacher and parents in the formation of effective strategies for correcting speech disorders.

**Keywords:** communication, communication skills, inclusive learning, general underdevelopment of speech, older preschoolers.



Нарушение речи – одна из актуальных проблем современного этапа развития общества и образования, препятствующая полноценному развитию личности ребенка. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) характеризуются нарушением речевого развития на всех уровнях речевой функции: они испытывают значительные сложности в восприятии речи окружающих, в построении собственной речи и во взаимодействии с окружающими. Как подчеркивает М.С. Коробинцева [2], несвоевременная коррекция ОНР ведёт к серьёзным последствиям для дальнейшего речевого развития (трудности овладения чтением и письмом), совершенствования когнитивных процессов (вплоть до задержки психического развития), а, значит, и для социальной адаптации ребёнка в целом [4].

Чем раньше диагностируются симптомы нарушения, тем больше шансов скорректировать проблему и минимизировать негативные последствия для дальнейшего обучения и социального взаимодействия ребёнка [1]. Помимо собственно речевых трудностей, важно учитывать эмоционально-личностные качества ребенка, такие как тревога, страхи, заниженная самооценка, что усугубляет проблему. По мнению современных исследователей, такие дети отличаются сниженным уровнем инициативности и вовлечённости в коллективные процессы, в процесс обучения [3].

Наиболее типичными проявлениями ОНР являются [6]:

- нарушенное звукопроизношение и слабое владение правильной интонацией;
- бедный активный словарь и неправильное использование лексических единиц;
- сложности с пониманием обращённой речи;
- затруднения в формулировании собственного высказывания;
- отсутствие интереса к самостоятельному изучению нового материала и недостаточная инициатива в контактах со сверстниками.

Учитывая сложность структуры дефекта при ОНР, уровневость ее проявления (4 уровня ОНР), ее тотальное влияние на все стороны психики, диагностику проводят комплексно все педагоги: логопед (особенности речевого развития) [2], дефектолог (особенности познавательного развития) [4] психолог (особенности эмоционально-волевой и личностной сферы; сферы коммуникации) [3], воспитатель (особенности освоения общеобразовательной программ) [6], врач-невролог и нейрофизиолог (особенности биологических предпосылок нарушенного развития) [5] и родители (особенности генерализации формируемых в процессе обучения компетенций) [4].

Такая системная диагностика лежит в основе комплексной программы коррекции, которая направлена на устранение первичных симптомов нарушенного развития и устранения основных дефицитов тех функций, которые лежат в основе социализации ребенка с ограничен-

ными возможностями ребенка на всех последующих возрастных этапах – т.е. повышение коммуникативных компетенций [1]. Именно недостатки коммуникации составляют основные трудности помещения детей с ОНР в общеобразовательное пространство школы; устранение коммуникативных трудностей позволит сделать группу соответствующей принципам инклюзивного обучения [7]. Специалисты применяют разнообразные техники, основанные на результатах научных исследований и передового психолого-педагогического и дефектологического опыта [2].

Упражнения, направленные на укрепление мышц артикуляционного аппарата, улучшение дикции и дыхания проводятся ежедневно и регулярно, закрепляя новые двигательные стереотипы [6].

Игровые задания и творческие проекты используются для обогащения словарного состава, отработки правильного и точного употребления различных частей речи, активизация запаса синонимов и антонимов. Занятия строятся на основе индивидуально подобранных заданий, учитывающих интересы и потребности конкретного ребёнка [1].

Педагоги также организуют групповую работу, направленную на тренировку умения общаться друг с другом, обсуждать события, планировать совместные действия. Создание благоприятной атмосферы поощряет инициативу ребёнка и формирует положительную установку на самореализацию [7].

Родители играют ключевую роль в поддержке своего ребёнка, помогая освоить навыки эффективного общения. Педагоги предлагают родителям регулярные встречи, консультации и семинары, направленные на просвещение взрослых относительно стратегии поддержки своего малыша в домашних условиях [4].

Анализ современной научно-методической литературы показывает, что проблема ОНР остается актуальной и нуждается в дальнейших исследованиях и разработке новых технологий коррекции. Несмотря на успехи, достигнутые современной наукой, остаётся ряд нерешённых вопросов, связанных с индивидуализацией образовательного маршрута и обеспечением преемственности между дошкольным образованием и начальной школой [7].

Выводы. Таким образом, применение комплексного подхода в диагностике и коррекции, привлечение ресурсов всех специалистов образовательного учреждения и родителей позволит обеспечить максимальную поддержку детям с ОНР в коммуникативном развитии и т.о., создать оптимальные условия для реализации коммуникативного потенциала ребёнка.

### **Литература**

1. Березина М.С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М.С. Березина, Л.М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы

: Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. С. 178–181. – EDN AYNEWM.

2. Коробинцева М.С. Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М.С. Коробинцева // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа». 2020. С. 144–146. – EDN HTFFHD.

3. Коробинцева М.С. Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология, 2023. Т. 9 (75). № 2. С. 125–138. – EDN HPMSAX.

4. Лапшина Л.М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л.М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. С. 15–20. – EDN MRLCXW.

5. Лапшина Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2009. № 2(25). С. 183–184. – EDN ZXRSIX.

6. Филичева Т.Б. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева. М.: ООО В. Секачев. 2016. 196 с.

7. Шевелева Д.Е. Дети с нарушениями речи в инклюзивном детском саду: каким образом выстроить коммуникацию / Д.Е. Шевелева // Современное дошкольное образование. 2023. № 2 (116). С. 34–43. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-2116-34-43.

## **Особенности реализации инклюзивного образования детей дошкольного возраста**

**Маликова Наталия Александровна,**

*аспирант Бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (Сургут, Россия)*  
*malikova.2110@mail.ru*

В статье рассмотрено понятие инклюзивного образования, приведены нормативно-правовые особенности его регулирования. Обозначена важность инклюзив-

ного образования в условиях детского образовательного учреждения в современном обществе. Внедрение инклюзии основывается на ряде принципов и имеет определенные проблемы в современной его реализации. В статье предложен комплекс мероприятий по формированию комфортной и благоприятной атмосферы в ДОУ для адаптации и успешной социализации ребенка особенностями в развитии в рамках инклюзивного подхода.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования, дети дошкольного возраста.

## Features of the Implementation of Inclusive Education for Preschool Children

**Malikova Natalia Aleksandrovna,**

*postgraduate student at the budgetary higher educational institution of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra – Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia)*  
*malikova.2110@mail.ru*

The article examines the concept of inclusive education, provides the regulatory and legal features of its regulation. The importance of inclusive education in the conditions of a children's educational institution in modern society is outlined. The implementation of inclusion is based on a number of principles and has certain problems in its modern implementation. The article proposes a set of measures to create a comfortable and favorable atmosphere in preschool institutions for the adaptation and successful socialization of a child with developmental disabilities within the framework of an inclusive approach.

**Keywords:** *inclusion, inclusive education, principles of inclusive education, preschool children.*

Возрастающее значение инклюзивного образования на дошкольном уровне в России обусловлено необходимостью гарантировать равный доступ всем детям к качественному образованию.

По мнению Ю.В. Кожокару, инклюзивное образование определяется как «процесс интеграции детей с различными особенностями развития в общую образовательную среду, что способствует их равноправному обучению и развитию в коллективе сверстников» [2, с. 719].

Следовательно, дошкольные учреждения стремятся предоставить равные возможности для развития и обучения каждому ребенку, независимо от его уникальных характеристик. Это означает, что дети обучаются вместе со другими нормально развивающимися детьми в обычных детских садах. Инклюзия признает неотъемлемую ценность каждого ребенка и стремится создать атмосферу, в которой все дети чувствуют себя нужными, уважаемыми и способными реализовать свой потенциал.

В настоящее время инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Конституцией, Федеральным законом №273, принятым 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации», Феде-

ральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Закон Российской Федерации «Об образовании» устанавливает «адаптивность образовательной системы к особенностям и уровням развития обучающихся» как ведущий принцип государственно-общественной политики (пункт 3, статья 2 Закона). Закон призывает соблюдать гарантии прав лиц с особенностями в получении образования [4, с. 30].

Детский сад является первой ступенью социализации ребенка, который получает возможность взаимодействовать с другими детьми, развивать навыки общения, учиться командной деятельности и преодолению межкуммуникационных барьеров. Создание комфортной и безопасной образовательной среды с поддержкой со стороны педагогов, является особенно важным условием его успешной социализации. Поэтому внедрение инклюзии должно соответствовать нескольким основным принципам:

1. Доступность, что предполагает обеспечение безбарьерной физической среды для лиц с ограниченными возможностями в образовательном учреждении посредством установки специализированных технических средств (пандусов, лифтов) и внедрения универсальных строительных конструкций.

2. Непрерывность инклюзии – когда процесс начинается уже с самых ранних этапов образования параллельно с формированием у ребенка идентичности.

3. Потребность в психоэмоциональном комфорте подчеркивает необходимость создания такого позитивного социально-психологического климата, в котором будут устранены социокультурные барьеры.

4. Сохранность здоровья предполагает включение в образовательную среду соответствующих потребностям ребенка технологий (в том числе, с индивидуальными программами реабилитации).

5. Адресность понимается как необходимость разработки единой системы отслеживания учащихся с особыми образовательными потребностями в дошкольном учреждении.

6. Самоадаптация и конкурентоспособность должны быть развиты в ребенке для формирования активной жизненной позиции, которая поможет им в будущей успешной профессиональной самореализации [3, с. 76].

Однако ряд проблем сегодня препятствует созданию инклюзивного образовательного пространства. К основным трудностям относятся:

1. Недостаточная подготовка педагогических работников ДООУ в сочетании с отсутствием внутренней личностной подготовленности к инклюзии;

2. Недостаточное внимание к созданию безбарьерной физической среды;

3. Нехватка специализированных, адаптированных под инклюзивное образование научно-методических ресурсов;

4. Отсутствие специального медицинского сопровождения, уменьшение доли коррекционной работы, дифференцированно осуществляемой в отношении различных категорий дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Как видно из вышеперечисленных проблем, они носят преимущественно технический и антропоцентрический характер. В то время как обеспечение дошкольных учреждений оборудованием зависит от финансовых ресурсов организации.

Такие программы должны содержать следующие компоненты:

1. Индивидуализация процесса обучения. В данном случае для помощи в адаптации ребенка к детскому саду, к нему может быть представлен наставник (тьютор), который будет сопровождать ребенка с особенностями в развитии как в группе, так и на различных мероприятиях и помогать ему развивать социальные навыки.

2. Дифференцированный подход, который предполагает использование различных методов обучения, ресурсов и материалов для обеспечения эффективного обучения и развития каждого ребенка в зависимости от его конкретных потребностей. Это гораздо проще достичь с помощью современных цифровых возможностей и образовательных платформ.

3. Доступность профессиональных услуг.

4. Обучение и поддержка преподавательского состава.

5. Поддержка родителей, предоставление им информации, ресурсов и помощи, чтобы вовлечь их в образовательный процесс и помочь им в развитии своих детей.

О.В. Шилова выделяет четыре направления взаимодействия с родителями [6, с. 194]:

1. Диагностико-аналитическое направление предполагает систематический и всесторонний сбор, анализ и интерпретацию информации о ребенке, его особенностях развития, потребностях, а также о его семье, её ресурсах и проблемах. Информация может быть собрана через беседы с родителями, анкетирование, наблюдение за ребенком в различных ситуациях (в группе, на занятиях, во время игр), изучение медицинской и психолого-педагогической документации.

2. Просветительское направление осуществляется через организацию для родителей лекций, совместных мастер-классов, распространение полезной информации через буклеты, создание родительских клубов.

3. Консультационное направление направлено на оказание индивидуальной помощи родителям в решении конкретных проблем, возникающих в процессе воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Достигается через индивидуальные консультации с различными специалистами (психологами, дефектологами, логопедами, социальными педагогами), телефонное и онлайн-консультирование, семейное консультирование.

4. Совместная образовательная деятельность педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся предполагает активное вовлечение родителей в образовательный процесс ребенка, создание единого образовательного пространства «ДОУ – Семья». Участие родителей в планировании образовательного процесса, посещение открытых занятий, участие в совместных проектах и мероприятиях, создание родительских комитетов, разработка индивидуальных образовательных маршрутов [5, с. 144].

Задача специалистов ДОУ – помочь родителям безоговорочно принимать своих детей, воспитывать в них уверенность в себе и способствовать их когнитивному и эмоциональному росту. Достижение этого требует единого и терпеливого подхода от всего общества. Педагоги, которые придерживаются инклюзивных принципов в современных дошкольных учреждениях, считают, что каждый ребенок способен к росту, достоин уважения и нуждается в индивидуальном подходе к его обучению и воспитанию.

### **Литература**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации: от 29 дек. 2012 № 273 – ФЗ. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>.

2. Кожокару Ю.В. Особенности инклюзивного образования на дошкольном уровне / Ю.В. Кожокару // Вестник науки. – 2024. – Т. 1, № 12(81). – С. 718–726.

3. Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / А.А. Киселев, Л.П. Самойлов, С.Л. Данильченко [и др.]. – Чебоксары., 2023. – 216 с.

4. Скрыбина Л.С. Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями: учебное пособие / Л.С. Скрыбина, А.А. Шафикова. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2024. – С. 30.

5. Хасанова Б.А. Инклюзивное образование как основное средство социальной защиты и инклюзивности / Б.А. Хасанова // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2024. – № 5. – С. 142–145.

6. Шилова О.В. Семья особого ребенка и дошкольная образовательная организация: эффективные формы взаимодействия / О.В. Шилова, Н.И. Шихевич // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 192–197.

## **Игровые технологии в формировании элементарных математических представлений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

**Несмеянова Татьяна Александровна,**

*магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)  
nesmeyanova1983@bk.ru*

**Лапшина Любовь Михайловна,**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский*

государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)  
lapshinalm@cspu.ru

В статье теоретико-экспериментального характера обобщен собственный педагогический опыт использования игровых технологий на занятиях по формированию элементарных математических представлений со старшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** игра, игровые технологии, расстройства аутистического спектра, элементарные математические представления, старшие дошкольники.

## **Game Technologies in the Formation of Elementary Mathematical Representations of Older Preschoolers with Autism Spectrum Disorders**

**Tatiana A. Nesmeyanova**

*undergraduate, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (Chelyabinsk, Russia)*  
nesmeyanova1983@bk.ru

**Lyubov M. Lapshina,**

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods (Chelyabinsk, Russia)*  
lapshinalm@cspu.ru

The article of a theoretical and experimental nature summarizes its own pedagogical experience in using gaming technologies in classes on the formation of elementary mathematical ideas with older schoolchildren with autism spectrum disorders.

**Keywords:** game, game technology, autism spectrum disorders, elementary mathematical representations, older preschoolers.

Формирование элементарных математических представлений (ФЭМП) у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является важной задачей для нормализации повседневной жизни ребенка: математические знания необходимы ему как на бытовом, так и на академическом уровне (иногда – на бытовом в большей степени) [2]. Однако, овладеть элементарными математическими представлениями дети с РАС самостоятельно не могут; не существует и единого педагогического подхода, позволяющего разработать эффективную стратегию обучения каждого такого ребенка основам математики. Поэтому крайне важно решать обозначенную проблему как в теории, так и на практике [6].

По определению А.В. Белошистой ФЭМП – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности детей дошкольного возраста в сфере математики [1]. Важно помнить, что дошкольники, хоть и на элементар-



ном уровне, но все же должны овладеть фундаментальными понятиями, такими как: «множество», «отношение», «число», «величина», которые на последующих этапах образования составят основы не только математических знаний, но и в целом основы миропонимания. Для детей с РАС адекватность формирования указанных понятий – это гораздо больше, это возможность выстраивать взаимоотношение с окружающей действительностью, с социумом на единых пониманиях. Однако, процесс это долгий, с негарантированным результатом.

Формирование у обучающихся с РАС основ математических представлений по ФАОП ДО имеет определенные особенности:

- формальное освоение обобщенных представлений о количестве;
- затруднения в овладении пространственными отношениями;
- трудности выполнения математических заданий по словесной инструкции;
- вербализм в использовании математических терминов;
- сложности понимания содержания и смысла даже простых арифметических задач.

Это отчасти объясняет, почему обучение детей с РАС основам математических знаний встречает много трудностей в пропедевтическом периоде; и почему в качестве основной формы обучения большинство педагогов ДОО выбирают игру – универсальную технологию эффективного обучения всех категорий обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, на всех возрастных этапах активного обучения:

- она создает особый эмоциональный настрой, переводящий сложное задание в увлекательную игру и т.о. повышает учебную мотивацию [4];
- игра, будучи эмоционально окрашенным видом деятельности, во много реализуется через управление корково-подкорковыми отделами головного мозга – более сохранные при органических и функциональных нарушениях ЦНС, что подтверждено на нейрофизиологическом уровне [5].

Особенно эффективно использовать игру при обучении ребенка с РАС на этапе дошкольного детства – т.к. в это время игра остается ведущим видом деятельности, а, значит, к коррекционной составляющей добавляется развивающий эффект [2; 3].

Собственная практика по ФЭМП у дошкольников с РАС, позволяет выделить наиболее эффективные игровые технологии и авторские методики, которые можно успешно использовать для формирования базовых математических понятий. Как дефектолог на занятиях наиболее часто использую «Нумикон», «палочки Кюизинера», «игры Воскобовича», «Логические блоки Дьенеша». Каждая система имеет неоспоримые плюсы при работе с детьми с РАС [3].

Пособие «Нумикон» обладает всеми базовыми позициями, необходимыми для формирования прочных количественных представлений, основанных на цветовой компоненте сенсорного восприятия – сильной

стороне детей с РАС. Поэтому использую ее на этапе формирования у дошкольников с РАС количественных представлений при изучении первого десятка.

Палочки Кюизенера – еще одно пособие, которое можно использовать для ФЭМП у дошкольников с РАС. Особенно эффективно оно для объяснения порядка и эквивалентности. В результате создается база для объяснения большого количества достаточно абстрактных понятий, которые ребёнок начинает осознавать в результате его самостоятельной практической деятельности – еще одной особенности человека с аутизмом: желание работать одному. Цветные палочки Кюизенера многофункциональны; в рамках собственной практики использую их при формировании понятий не только числовой последовательности, но и состава числа, а также отношений относительного характера: «больше–меньше», «длиннее», «выше» и др.

Игры Воскобовича «Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей у детей 3–7 лет» [3] задействую на всех этапах обучения, т.к. данная методика позволяет через игру включить ребёнка в активное освоение практически всех базовых математических понятий.

Логические блоки Дьенеша активно использую как дидактические материалы при изучении геометрического материала: фигур и тел. Каждая деталь – блок – характеризуется четырьмя качествами: форма, цвет, величина, толщина. В результате у ребенка закладывается возможность объект воспринимать сразу многофакторно (а не через выделение единственной ведущей по мнению ребенка с аутизмом характеристики объекта!), а, значит, создается база для многозадачного варианта решения определенной задачи, появляются варианты формулировки задачи и ее решения, а не стереотипы так характерной для ребенка с РАС.

Выводы. Таким образом, игровые технологии – одно из основных эффективных средств ФЭМП у дошкольников с РАС. Сегодня, в условиях активного включения детей с аутизмом в инклюзивное пространство общеобразовательной школы, качественное формирование математических понятий на этапе подготовки к школе может стать основой успешной школьной адаптации детей с РАС.

### Литература

1. Белошистая А.В. Теория и методика организации математического развития дошкольников / А.В. Белошистая. Мурманск: МГПУ, 2010. 256 с.
2. Березина М.С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М.С. Березина, Л.М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. С. 178–181. – EDN AYNEWM.

3. Воскобович В.В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры» / В.В. Воскобович, Т.Г. Харьков. СПб., 2007. 352 с.

4. Коробинцева М.С. Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология, 2023. Т. 9 (75). № 2. С. 125–138. – EDN HPMSAX.

5. Лапшина Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2009. № 2(25). С. 183–184. – EDN ZXRSIX.

6. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V.S. Vasilieva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova // Opcion. – 2018. – Vol. 34, No. Special Issue 15. – P. 748–772. – EDN SKGRQL.

## **Детские конкурсы, как средство поддержки творческого потенциала детей с ограниченными возможностями, обусловленными нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования**

**Мякутина Лидия Викторовна,**

*учитель-дефектолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*lidia.klad@yandex.ru*

**Полунина Екатерина Владимировна,**

*воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*polunina87@yandex.ru*

**Смирнова Светлана Сергеевна,**

*воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*semicvetik2024@mail.ru*

**Шипина Наталья Сергеевна,**

*старший воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*natalia-shipina@yandex.ru*

В статье идет речь о том, как участие в творческих конкурсах помогает детям с нарушениями зрения обогащать эмоциональную жизнь, придает уверенность и повышает самооценку, помогает приобрести опыт публичных выступлений, а также как педагоги и родители могут раскрыть творческий потенциал ребенка.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, творчество, конкурс, развитие творческого потенциала.

## **Children's Contests as a Means of Supporting the Creative Potential of Children with Visual Disabilities in Inclusive Education**

**Lydia Viktorovna Myakutina,**

*teacher-defectologist of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*lidia.klad@yandex.ru*

**Polunina Ekaterina Vladimirovna,**

*teacher of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*polunina87@yandex.ru*

**Smirnova Svetlana Sergeevna,**

*teacher of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*semicvetik2024@mail.ru*

**Shipina Natalia Sergeevna,**

*Senior teacher of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*natalia-shipina@yandex.ru*

The article discusses how participation in creative contests helps children with disabilities caused by visual impairments, enrich their emotional lives, give confidence and increase self-esteem, help them gain experience in public speaking, and how teachers and parents can unlock a child's creative potential.

**Keywords:** *children with disabilities, creativity, competition, development of creative potential.*

В России наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), согласно статистическим данным. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 112» г. Ярославля работает с детьми с ОВЗ, обусловленными нарушениями зрения. За последние годы контингент детей с патологией зрения стал значительно осложненным. Если раньше дошкольное учреждение посещали дети с косоглазием и амблиопией, то в настоящее время появились дети со слепотой и слабовидением.

В настоящее время наличие большого числа детей с нарушениями зрения в образовательных учреждениях зависит от таких причин, как: недостаточным количеством специализированных дошкольных образовательных учреждений, правом выбора образовательного учреждения для детей, закрепленным Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», и распространением практики совместного, интегрированного обучения детей с нормотипичным и особенным развитием.

Дети с нарушением зрения нередко испытывают неуверенность в себе, проявляют пассивность, сдержанность в выражении эмоций, имеют недостаточно развитую мелкую моторику рук и координацию движений. В некоторых случаях дети могут быть чрезмерно возбудимы. У некоторых наблюдается неустойчивое внимание, возникают трудности с ориентированием в пространстве. У них также может быть недостаточно развита познавательная деятельность, речевое развитие, отмечаться незрелость эмоционально-волевой сферы, а также возникать сложность в общении и взаимодействии с другими.

Как помочь таким детям? Большое влияние на развитие и социальную адаптацию детей с ОВЗ оказывает творческая деятельность. Творческая деятельность играет важную роль в развитии детей с ОВЗ, способствуя развитию воображения, самовыражения, уверенности в себе и социальных навыков. Творчество – это не только умение выполнять художественные задачи (рисовать, читать стихи, петь, танцевать), но и индивидуальные качества, определяющие успешность в любой творческой деятельности.

Ольга Карабанова, доктор психологических наук, профессор и руководитель кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ, отмечает, что дети с особыми образовательными потребностями, подобно их сверстникам без ограничений, наделены талантами, умениями и одаренностью, однако им необходима особая поддержка и помощь взрослых для реализации своего потенциала.

Развитие творческого потенциала у детей с ОВЗ – задача, требующая от педагогов высокого уровня мастерства, значительного терпения и искреннего стремления к работе с такими детьми.

Педагогам следует разработать систему работы, опираясь на учет особенностей дефекта, создание благоприятной атмосферы для достижения успеха, обеспечение доступности учебного материала, эмоциональной вовлеченности, интеграции различных видов деятельности, потребности в общении и формирование социальных навыков.

При развитии творческого потенциала у детей с ОВЗ необходимо учитывать индивидуальные особенности и психофизические возможности каждого ребенка, подбирать подходящие формы, методы и инструменты, а также создавать условия, побуждающие к самовыражению, самостоятельности и активному участию в творчестве.

Для раскрытия творческого потенциала воспитанников нашего детского сада широко применяется конкурсная деятельность, служащая средством поддержки творческих начинаний детей с ограниченными возможностями здоровья.

Конкурсы – это один из самых доступных и безопасных способов состязания с другими детьми в определенной сфере интересов. В каждом ребенке заложен уникальный талант.

В нашем дошкольном учреждении конкурсная деятельность ведется по нескольким направлениям:

1. Участие в конкурсах, проводимых администрацией ДОУ. В детском саду, согласно годовому плану, регулярно организуются конкурсы-выставки, объединяющие творчество детей и их родителей, конкурсы рисунков, фото-выставки, тематические фоточелленджи, флешмобы и конкурсы чтецов.

2. Участие в конкурсах, организованных различными учреждениями разного масштаба (муниципальный, региональный, межрегиональный) и онлайн-конкурсах. Наши воспитанники неоднократно становились победителями и призерами в конкурсах, таких как: «Живое слово», «Стремление к звездам», «Театральный сундучок», инклюзивный фестиваль «Звездочка» и др.

Создавая конкурсные работы, дети раскрывают талант, развивают мышление, повышают интеллектуальный потенциал и реализуют творческую инициативу.

Также одной из задач нашей работы является привитие интереса родителей к совместной творческой деятельности, укрепление взаимопонимания и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса (педагогами, детьми, родителями) посредством проведения общих творческих мероприятий.

Участие в конкурсах способно обогатить жизнь ребенка новыми впечатлениями, знаниями, знакомствами, что оказывает положительное влияние на его развитие. Творческие занятия приносят детям искреннее удовольствие. Принятие участия в выставках, концертах и конкурсах побуждает детей радоваться своим успехам, стремиться к дальнейшим достижениям и их закреплению. Конкурсы помогают детям стать более открытыми, уверенными в себе, повышают их самооценку и раскрывают творческий потенциал. Совместное участие детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников способствует их самореализации, укрепляет веру в собственные силы и формирует важные практические навыки. Приобретенные знания и умения могут стать не просто хобби, но и основой для будущей профессиональной самореализации.

В результате участия в конкурсах у детей нашей группы наблюдается раскрытие творческих способностей, возрастает желание участвовать в подобных мероприятиях, формируется умение взаимодействовать и вести диалог со сверстниками и другими участниками; воспитывается командный дух и чувство товарищества, повышается самооценка, активизируется совместный творческий поиск решений с родителями, развивается общительность и уверенность в себе.

Каждый ребенок нашей группы принял участие хотя бы в одном конкурсе. Некоторые дети регулярно участвуют и становятся призерами и победителями на разных уровнях.

Все дети обладают талантом, и задача взрослых – вовремя заметить, почувствовать и поддержать веру в каждого из них.

## **Педагогическое сопровождение инклюзивного образования в современном детском саду**

**Романова Александра Валерьевна,**

*заведующий государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида  
Невского района Санкт-Петербурга  
detsad104@yandex.ru*

**Кузнецова Наталья Васильевна,**

*заместитель заведующего государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104  
комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга  
detsad104@yandex.ru*

Статья посвящена вопросам педагогического сопровождения инклюзивного образования в современном детском саду. В рамках данной работы анализируется опыт внедрения практики «Пространство перемен», которая объединяет детей с различными особенностями развития, их родителей и педагогов. Эта практика способствует формированию инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ребенок имеет возможность развиваться в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, инклюзивная практика, взаимодействие.

## **Pedagogical Support of Inclusive Education in a Modern Kindergarten**

**Romanova Alexandra Valeryevna,**

*head of the state budget preschool educational institution kindergarten No. 104  
of the combined type of the Nevsky district of St. Petersburg  
detsad104@yandex.ru*

**Kuznetsova Natalia Vasilyevna,**

*deputy Head of the State budgetary preschool educational institution kindergarten  
No. 104 of the combined type of the Nevsky district of St. Petersburg  
detsad104@yandex.ru*

The article is devoted to the issues of pedagogical support for inclusive education in a modern kindergarten. Within the framework of this work, the experience of implementing the “Space of Change” practice, which unites children with various developmental disabilities, their parents and teachers, is analyzed. This practice contributes to the formation of an inclusive educational environment in which every child has the opportunity to develop in accordance with individual needs and capabilities.

**Keywords:** pedagogical support, inclusive practice, interaction.

Научные исследования показывают, что инклюзивная среда способствует не только улучшению образовательных результатов детей с ООП, но и повышению академических достижений их сверстников. Разнообразие в обучении позволяет детям развивать критическое мышление и креативность, а воспитатели, работающие в инклюзивных группах, становятся более гибкими и адаптивными в своей практике.

Для успешного инклюзивного образования в детском саду необходим комплексный подход и специально организованное психолого-педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение инклюзивного образования в детском саду играет ключевую роль в обеспечении успешной социализации и адаптации детей с особыми потребностями. Оно включает в себя создание условий для полноценного участия всех детей в образовательном процессе, независимо от их индивидуальных особенностей.

Практические аспекты педагогического сопровождения – это адаптация образовательной среды; использование специализированных методов и технологий; совместная деятельность.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания.

Основной принцип сопровождения инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО) – принцип совместного принятия решения участниками образовательных отношений и ответственность за его выполнение. На основе данного принципа определяются структуры управления инклюзивным процессом:

- методический совет ДОО;
- психолого-педагогический консилиум (ППК) ДОО;
- педагогический коллектив инклюзивной группы;
- совет родителей ДОО.

Одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников. Педагогическая команда – это группа специалистов, объединённая пониманием перспективы развития ДОО и проводящая в коллективе единую политику по достижению поставленных целей. Функционирование и развитие инклюзивной ДОО зависит от обмена информацией и способности людей совместно решать проблемы и задачи. Командная работа способствует: более успешной работе ДОО, быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде, четкому реагированию на изменение образова-



тельного запроса; модернизации организационной системы управления при переходе от функционально-линейной организационной структуры к матричной структуре, в которой сочетаются вертикальная и горизонтальная системы управления

Педагогическая команда детского сада осуществляет междисциплинарный подход в вопросах сопровождения детей, учитывая запросы семьи и создает условия для каждого ребенка таким образом, чтобы каждый воспитанник, включенный в инклюзивную практику, находился в стадии успешности.

Деятельность специалистов службы сопровождения будет наиболее успешной, если ее начало будет организовано со Службы ранней помощи, которую посещают семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья или риском их возникновения в возрасте от 2-х месяцев до 3-х лет. Это позволяет оптимизировать образовательный маршрут ребенка, определить форму включения семьи в инклюзивную практику, и, далее на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду осуществлять динамическое наблюдение за развитием ребенка с учетом зон актуального и ближайшего развития его развития.

Инклюзивная практика государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга «Пространство перемен» развивается в двух направлениях, а именно: через активную коммуникацию и информационное сопровождение родителей и педагогов.

Специальные условия, созданные в детском саду, способствуют развитию коммуникативных способностей, познавательной активности и социальной адаптации детей.

Инклюзивная практика «Пространство перемен» – это создание благоприятных условий для получения качественного образования всеми обучающимися с учётом их особых потребностей и индивидуальных возможностей путем формирования единого открытого инклюзивного образовательного пространства для всех участников образовательных отношений.

Практика представляет собой набор образовательных треков, логически связанных между собой, наиболее актуальных для участников образовательных отношений государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга.

Под открытым инклюзивным образовательным пространством мы понимаем единицу социального пространства, в котором в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечивающие возможности личностного и социального развития, социализации. В данное пространство на принципах доступности и равенства права на образование включены все субъекты

образовательных отношений (обучающиеся с особыми образовательными потребностями, типично развивающиеся обучающиеся, педагоги, родители) и социальные партнеры, при этом сообщество открыто к изменению содержания и форм образовательных компонентов.

Исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод, что педагогическое сопровождение инклюзивного образования в детском саду является важным аспектом воспитания и развития детей с особыми потребностями. Оно требует от педагогов не только знаний и навыков, но и готовности к индивидуальному подходу и творческому подходу в организации образовательного процесса. Успешное внедрение инклюзивных практик способствует созданию гармоничной и поддерживающей образовательной среды, что, в свою очередь, способствует успешной социализации всех детей.

Таким образом, важно, чтобы педагоги детского сада осознавали значение своей роли в обеспечении инклюзивного образования и активно способствовали развитию всех детей, создавая для них максимально комфортные условия для обучения и общения.

## **Социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения**

**Тищенко Марина Викторовна,**

*Аспирант кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», заведующий МБДОУ № 40 детский сад «Золотой ключик» (п. Ключи, Россия)  
tishenko.m@yandex.ru*

Статья посвящена социальному развитию дошкольников с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада. Новизна работы состоит в обобщении отечественных эмпирических данных и проектировании пятиэтапной модели социальной адаптации, опирающейся на игровые, речевые и сенсорные технологии.

**Ключевые слова:** социализация, РАС, дошкольный возраст, игровая деятельность, раннее вмешательство, коррекционно-развивающая среда, сверстниковая группа, адаптивное обучение, коммуникативные навыки.

## **Socialization of Children with Autistic Spectrum Disorders in a Preschool Institution**

**Tishchenko Marina Viktorovna,**

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Head of MBDOU No. 40 kindergarten "Golden Key" (Klyuchi, Russia)  
tishenko.m@yandex.ru*

The article is devoted to the social development of preschoolers with autism spectrum disorders in kindergarten conditions. The novelty of the work consists in generalizing domestic empirical data and designing a five-stage model of social adaptation based on gaming, speech and sensory technologies.

**Keywords:** *socialization, early childhood, preschool age, play activities, early intervention, correctional and developmental environment, peer group, adaptive learning, communication skills.*

Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей с расстройствами аутистического спектра. По данным Росстата показатели детей, имеющих РАС в возрасте до 14 лет (с 2014 по 2018 гг.) увеличились на 107,1% (с 5,3 до 11) [2].

В качестве материалов были использованы исследования следующих авторов: И.И. Агаркова, Е.Б. Бабошина, Т.А. Гавриш и Н.В. Мазурова, Э.В. Маслова, В.В. Свиридова, Н.И. Беляева и А.С. Березняк.

Результаты аналитического обзора литературы по социализации дошкольников с РАС выявили несколько связанных ориентиров:

- у детей с РАС сохраняются выраженные трудности в коммуникации;
- в клинической картине ряда нарушений аутистического спектра можно наблюдать искажение или нарушения со стороны познавательной и эмоциональной сферы, поведения, выраженные сложности в адаптации, отсутствие желания общаться с другими людьми;
- дети с РАС испытывают затруднения при выстраивании зрительного контакта с собеседником, который представляет собой ключевой невербальный инструмент выстраивания доверительных отношений.

В ходе нескольких эмпирических проектов была апробирована психолого-педагогическая программа повышения уровня социализации дошкольников с РАС. Программа состоит из пяти этапов.

Приведённые промежуточные данные показывают, что при комплексном применении структурированных коррекционно-развивающих мероприятий и активном включении сверстников удаётся заметно сместить параметры социального функционирования дошкольников с РАС.

Исследования показывают, что дети с РАС лучше взаимодействуют с детьми, особенно со сверстниками. Это значит, что групповые занятия с ровесниками могут стать одним из наиболее эффективных способов обучения детей, страдающих аутизмом. В нашей практике формирование малых игровых групп позволило выстроить ситуации «подражания» и «взаимного подкрепления» – когда один ребёнок получает социальный одобрителный отзыв от сверстника, остальные начинают копировать его манеры общения, что многократно усиливает эффект коррекции.

Для преодоления барьера зрительного контакта были предложены поэтапные упражнения: от параллельных независимых действий до

совместного выполнения одной простой задачи, что позволило постепенно довести число попыток «глаза в глаза» до нормативных значений для данной возрастной группы.

Проведённый анализ подтвердил рост потребности в специализированных подходах к социализации детей с РАС в дошкольном учреждении. Описанные организационные и пространственные решения обеспечивают условия для игровой и коммуникативной активности, способствует прогрессу. Результаты имеют практическую ценность для педагогов-практиков, специалистов по коррекции и разработчиков программ ранней помощи при планировании и реализации интегрированных услуг в дошкольных организациях.

### **Литература**

1. Агаркова, И.И. Особенности социализации детей с расстройствами аутистического спектра / И.И. Агаркова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 27. – С. 1356–1362. – EDN LXJIBN.

2. Бабошина, Е. Особенности социализации детей с РАС в дошкольном образовательном учреждении / Е.Б. Бабошина // Человек. Общество. Культура. Социализация : Материалы XVII Международной молодёжной научно-практической конференции, Уфа, 23–24 апреля 2021 г. – Уфа : ООО «Принт+», 2021. – С. 672–679. – EDN MELKAV.

3. Гавриш, Т.А.; Мазурова, Н.В. Повышение уровня социализации детей с РАС : психолого-педагогическая программа / Т.А. Гавриш, Н.В. Мазурова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2021. – Т. 4, № 5. – С. 113–118. – EDN NMRNEV.

4. Маслова, Э.В. Социализация детей с расстройством аутистического спектра // Scientist. – 2023. – № 4 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 13.06.2025).

5. Свиридова, В.В. Социализация детей с расстройством аутистического спектра в пространстве дошкольной образовательной организации / В.В. Свиридова, Н.И. Беляева, А.С. Березняк. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 9 (36). – С. 54–56. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/179/5673/> (дата обращения: 13.06.2025).

## **Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей для детей с РАС**

**Хурматуллина Алия Камилевна,**

*Учитель-дефектолог, Специальный (коррекционный) детский сад  
Казанского Федерального Университета для детей с расстройствами  
аутистического спектра «Мы вместе»  
sarianochka5@mail.ru*

Расстройства аутистического спектра – достаточно распространенное нарушение психического развития в настоящее время. Как правило, у детей с РАС есть

эмоциональные трудности, что значительно ухудшает их адаптацию к социуму. У них отмечаются: повышенная возбудимость, вспышки гнева, неумение контролировать свои эмоции. Педагогам дошкольных учреждений все чаще приходится сталкиваться с непредсказуемым поведением особенных детей. В связи с этим проблема коррекции эмоциональных трудностей детей с РАС привлекает внимание многих специалистов, работающих в сфере дошкольного образования, и является актуальной на сегодняшний день.

Целью исследования является: выявить и экспериментально проверить влияние сенсорных игр на преодоление эмоциональных трудностей для дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования: рассмотреть особенности эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра, описать различные виды игр, для преодоления эмоциональных трудностей, изучить влияние игр на эмоциональное состояние детей с РАС.

**Ключевые слова:** *расстройства аутистического спектра, адаптация, социум, детский сад, коррекция, кинетический песок, сенсорные игры, эмоциональные трудности, сухой бассейн, сенсорная комната.*

## **The Importance of Play in Overcoming Emotional Difficulties for Children with ASD**

**Khurmatullina Aliya Kamilevna,**

*Teacher – speech pathologist, Special (correctional) kindergarten of Kazan Federal University for children with autism spectrum disorders “We are together”  
sarianochka5@mail.ru*

Autism spectrum disorders are a fairly common disorder of mental development at the present time. As a rule, children with ASD have motional difficulties, which significantly impairs their adaptation to society. They have: increased excitability, outbursts of anger, inability to control their emotions. Preschool teachers are increasingly having to deal with the unpredictable of special children. In this regard, the problem of correcting the emotional difficulties of children with ASD attracts the attention of many specialists working in the fields of preschool education, and is relevant today.

**Key words:** *autism spectrum disorders, adaptation, society, kindergarten, correction, kinetic sand, sensory games, emotional difficulties, dry pool, the sensory room.*

Расстройство аутистического спектра – это тяжелое нарушение психического развития, которое характеризуется качественными нарушениями в сфере социального взаимодействия и коммуникации, повторяющимися и стереотипными моделями поведения. Синдром раннего детского аутизма впервые был описан Л. Каннером в 1943 г. Многие специалисты занимались изучением причин данного синдрома, но современная наука до сих пор не может однозначно ответить на этот вопрос.

Для детей с РАС характерны трудности в установлении контакта, эмоционально-поведенческие расстройства (агрессия, крики, негативизм, стереотипные реакции). Эмоциональное состояние такого ребенка часто непредсказуемо, он не умеет владеть своими эмоциями, в том числе негативными. Это часто доставляет трудности родителям ребенка и их окружению. Нужно иметь в виду, что ребенок с РАС делает это не специально, а потому, что переживает в этот момент состояние острого дискомфорта.

Негативные проявления в поведении ребенка могут стать опасными и для самого ребенка. Важно помнить, что ребенок с РАС не в состоянии помочь себе сам.

В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с РАС можно использовать различные игры. Самым первым этапом при работе с такими детьми будет установление первичного контакта, создание положительного эмоционального климата.

Поведение ребенка с РАС характеризуется выраженной стереотипностью и однообразием. Прежде всего, это стремление к рутине, к сохранению привычного постоянства. Так, например, ребенок может раз за разом выстраивать в ряд машинки, часами бегать по кругу. Попытки разрушить эти стереотипные действия могут вызвать у ребенка вспышки агрессии и негативизм. Следует понимать, что стереотипная игра для ребенка с РАС – это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен. Но часто поведение ребенка может быть непредсказуемым, в таком случае следует сохранять спокойствие и не ругать ребенка.

Дети с РАС не умеют правильно выражать свои эмоции. Проведение специально организованных сенсорных игр может дать новые возможности для установления контакта с ребенком [2, с.81]. Сенсорными называются игры, цель которых – дать ребенку новые чувственные ощущения. В моменты получения сенсорных ощущений, ребенок испытывает удовольствие [4, с. 57]. Если взрослый сумеет разделить с ребенком положительные эмоции и сделать переживания удовольствия более насыщенным, то вскоре ребенок станет доверять ему и с радостью пойдет на сотрудничество.

В качестве сенсорной игры хорошо подойдут игры с крупой. Здесь ребенок может трогать, прятать и отыскивать предметы. Можно использовать любимые игрушки ребенка, например, фигурки животных или машинки. Играйте с ребенком в те игры, которые ему нравятся. Взрослый может повторять его действия. Постарайтесь почувствовать настроение и эмоции ребенка.

Возня с водой и купание игрушек смогут заинтересовать детей с РАС. Они смогут экспериментировать: переливать воду в разные емкости, разыскивать предметы в воде. Часто дети сами предлагают варианты игры, возможно стоит принять такое предложение и через некоторое время ребенок будет видеть в вас своего союзника.

Сенсорные игры могут быть и двигательными, к ним относятся: прыгание на батуте, ходьба по сенсорным дорожкам, футбол, игры в «сухом» бассейне [3, с. 23]. Следует понимать, что не всегда ребенок будет вести себя адекватно. Нельзя допускать проявления агрессии по отношению к игрушкам и к людям. Необходимо вовлечь ребенка в безопасную для него игру, переключив, таким образом, его внимание.

Для снятия эмоционального напряжения можно использовать приемы арт-терапии. Пусть ребенок самостоятельно скатает шарик из пластилина, или смешает несколько цветов. Творчество дарит много положительных эмоций детям с РАС и помогает им успокоиться.

В исследовании приняли участие 10 дошкольников с диагнозом «расстройства аутистического спектра», посещающие Специальный (коррекционный) детский сад Казанского Федерального Университета для детей с расстройствами аутистического спектра «Мы вместе». Исследование проводилось в течение 3 месяцев во время занятий в группе кратковременного пребывания. Были использованы следующие методы исследования: анализ, наблюдение, сравнение.

Дети посещали сенсорную комнату вместе с учителем-дефектологом, где им предлагались различные сенсорные игры: попрыгать на батуте, поиграть с кинетическим песком, покататься на гамаке. Каждый ребенок сам выбирал себе игру. Дети посещали сенсорную комнату два раза в неделю по 20 минут.

В самом начале эксперимента дети в группе вели себя неадекватно. Отмечались бурные негативные реакции, дети убегали, не хотели заходить в сенсорную комнату. У них отмечались плач, истерики, негативизм. Примерно через месяц посещения сенсорной комнаты появилась положительная динамика в поведении и эмоциональном состоянии детей. Дети сами стали проситься в эту комнату, требовали открыть дверь. Половина детей из исследуемой группы стала вести себя спокойней, у детей прекратились истерики.

Таким образом, в результате посещения сенсорной комнаты у детей улучшился эмоциональный фон, ушли негативные эмоции. Мы убедились, что игра имеет важное значение в преодолении эмоциональных трудностей для детей с РАС.

### **Литература**

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Полиграф-Сервис, 2003
2. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду. Сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2022. – 272 с.
3. Танцора С.Ю., Сапожникова О.Б., Аваков А.Р. – Сенсорная интеграция детей с ОВЗ – М.: ТЦ Сфера, 2024. – 64 с.
4. Янушко Е.А. – Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – Изд. 9-е. – М.: Теревинф, 2018. – 218 с.

## **Организация совместной деятельности в инклюзии как условие формирования культуры поведения дошкольника**

**Царева Юлия Сергеевна,**

*магистрант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», воспитатель МБДОУ детского сада № 57 «Матрёшка» (Пенза, Россия)*  
yulya.czareva2017@mail.ru

Научный руководитель:

**Крылова Наталья Николаевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (Пенза, Россия)*  
krilovann76@mail.ru

В статье дается представление о специфике организации совместной деятельности как условия формирования культуры поведения дошкольника. Сделан акцент на необходимости создания оптимальных условий для развития ребенка, раскрытия его потенциала и обеспечения качественной психолого-педагогической поддержки родителей по вопросам воспитания детей дошкольного возраста в инклюзии.

**Ключевые слова:** совместная деятельность, инклюзия, культура поведения, дошкольник, инклюзивное образование.

## **Organizing Joint Activities in Inclusion as a Condition for Forming a Culture of Preschooler Behavior**

**Tsareva Yulia Sergeevna,**

*Master's student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Penza State University", teacher of MBDOU kindergarten No. 57 "Matryoshka" (Penza, Russia)*  
yulya.czareva2017@mail.ru

Scientific supervisor:

**Krylova Natalya Nikolaevna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Penza State University" (Penza, Russia)*  
krilovann76@mail.ru

The article provides an idea of the specifics of organizing joint activities as a condition for the formation of a culture of preschooler behavior. Emphasis is placed on the need to create optimal conditions for the child's development, revealing his potential and providing high-quality psychological and pedagogical support to parents on issues of raising preschool children in inclusion.

**Key words:** joint activities, inclusion, culture of behavior, preschooler, inclusive education.



Сегодня назрела острая необходимость постановки проблем, касающихся выявления воспитательного потенциала инклюзии, оказания различных видов помощи семьям с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [2;3]. Требуется осмысления тот факт, что дети с инвалидностью «порой подвергаются негативному воздействию со стороны здоровых сверстников, что является для них травмирующим фактором и создает барьеры на пути формирования позитивных взаимоотношений в детской среде» [7, с.168]. Инклюзия в дошкольном образовании обеспечивает не только равный доступ детей к обучению, но и является эффективным инструментом для формирования культуры поведения любого ребенка. На наш взгляд, совместная деятельность в инклюзивном образовании выступает условием формирования культуры поведения дошкольника, что способствует полноценному участию всех детей независимо от их индивидуальных особенностей.

Понятие «культура поведения» раскрывается как «совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики и этической культуре» [6, с.130]. В современных исследованиях подчеркивается, что именно в дошкольном возрасте закладывается базис культуры поведения ребенка, включающий набор полезных обществу умений и навыков поведения в общении, в быту и различных видах деятельности [1;4].

Несомненно, полноценное формирование культуры поведения у детей дошкольного возраста возможно в условиях совместной деятельности в системе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса (сверстники, педагоги, психологи, специалисты и родители).

Само понятие «совместная деятельность» определяется как «вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены общей цели» [5, с.536].

Совместная деятельность в инклюзии, на наш взгляд, является тем необходимым условием, обеспечивающим формирование культуры поведения, раскрытия личностного потенциала и всестороннего развития личности ребенка.

На базе МБДОУ детского сада № 57 «Матрёшка» г. Пензы нами разрабатывается и осуществляется апробация программы волонтерского движения «Луч добра», основная цель которого формирование культуры поведения детей и их родителей в условиях совместной деятельности в инклюзии. Основные задачи движения следующие: приобщить детей к участию в разнообразных видах совместной деятельности в инклюзивной среде; привлечь родителей к совместному участию в различных мероприятиях в инклюзии.

Рассмотрим специфику организации и реализации направлений совместной деятельности в инклюзии на примере проведенных и запланированных мероприятий в рамках волонтерского движения «Луч добра».

1. Организация тренингов. Так, в ходе проведения тренинга «Мы разные, но мы вместе» для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривается: формирование представлений о роли и ценностных ориентирах инклюзивного образования в современном социуме, его значении в социальной адаптации ребенка; выполнение упражнений, направленных на установление контакта со своим ребенком, на понимание его чувств, на обеспечение оптимальной социальной адаптации в общении с другими детьми и взрослыми.

2. В рамках экологического направления предусмотрено проведение экологических акций, например, «Зеленый дом», «Мой ушастый друг», «День березки...» и т.д. Цель – сформировать представление у детей о важности заботы об окружающей среде и бережном отношении к братьям меньшим.

3. Спортивное и валеологическое направление. С целью формирования представлений о здоровом образе жизни, умений сохранения и укрепления своего здоровья, развития командного духа и сотрудничества ребенка со сверстниками нами систематически проводятся мероприятия совместно с родителями, например, «Мама, папа и я – здоровая спортивная семья».

4. Культурологическое направление. В клубе совместного чтения «Живая книга» были организованы, проведены и осуществляется в настоящем подготовка к проведению мероприятий «Лучший чтец», «Читающая семья», «Семейный театр», «Живое слово» и т.д., участие в мастер-классах выразительного чтения, лекциях и литературных вечерах. В этом случае, и дети, и родители учатся не только выразительному чтению, но и участвуют в театральных представлениях.

Таким образом, совместная деятельность в инклюзивном образовании способствует всестороннему развитию дошкольников и обеспечивает качественную психолого-педагогическую поддержку родителей по вопросам воспитания детей в инклюзии. Подчеркнем воспитательный потенциал инклюзии в плане развития культуры поведения здоровых детей в условиях совместной деятельности со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

### **Литература**

1. Зайцева О.А. Средства психолого-педагогической работы по формированию культуры поведения дошкольников / О.А. Зайцева, Н.В. Иванушкина // Вестник молодых учёных и специалистов Самарского университета. 2024. №1. С. 87–94.

2. Зарецкий В.К. Воспитательный потенциал инклюзии / В.К. Зарецкий // Инклюзивное образование. Москва : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. С. 33–39.

3. Захарова М.М. Партнерство с семьей в деятельности дошкольного образовательного учреждения по эстетическому развитию ребенка / М.М. Захарова, П.В. Сысоева // Инклюзивное образование – образование для всех : Материалы

IV Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 18 ноября – 27 2024 года. Москва: ООО «Директ-Медиа», 2024. С. 9–12.

4. Зеленкова И.В. Педагогические условия формирования культуры поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с детской литературой / И.В. Зеленкова, В.А. Айрапетян // Проблемы современного образования. 2024. № 3. С. 194–205.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рацапевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.

7. Таенкова, А.А. Возможности инклюзивных мероприятий экологической тематики в социализации и социокультурной адаптации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью / А.А. Таенкова // Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–27 октября 2023 года. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. С. 165–170.

## **ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ**

### **«Травмоориентированный подход» в образовании детей с нарушениями в развитии**

**Аверина Ирина Евгеньевна,**

*учитель-дефектолог автономного класса для детей с ТМНР  
школы № 5 г. Железноводск, психолог, логопед, заместитель директора  
АНО «Нелинные дети»*

**Ким Илья Алексеевич,**

*тьютор класса, руководитель волонтерского проекта «ДРУгая ЖИЗнь»  
АНО «Нелинные дети»*

В статье представлен опыт работы автономного класса для детей с ТМНР в общеобразовательной школе. Авторами предложен новый комплексный практико ориентированный подход, включающий в себя понимание травматического опыта детей со сложными нарушениями, формирование безопасной среды, стимулирование эмоциональной связи и безопасной замещающей привязанности у детей и родителей. Что позволяет повысить адаптационные возможности детей их исследовательскую активность, развивать их социальные компетенции.

### **“Trauma-Informed Approach in the Education of Children with Special Needs”**

**Averina Irina Evgenievna,**

*teacher, speech therapist in the autonomous class for children with severe multiple  
developmental disabilities at school No. 5 in Zheleznovodsk, psychologist, speech  
therapist, deputy director of the NGO “Valuable children”*

**Ilya Alekseevich Kim,**

*tutor of the class, head of the volunteer project "Another Life" of the NGO "Valuable children"*

The article presents the experience of an autonomous classroom for children with TMNR in a public school. The authors propose a new comprehensive practice-oriented approach that includes understanding the traumatic experiences of children with complex disabilities, creating a safe environment, stimulating emotional connection and safe attachment between children and parents. This makes it possible to increase the adaptive abilities of children, their cognitive activity, and develop their social competencies.

В последние 30 лет в России развивается инклюзивное образование. Приняты и реализуются как в коррекционных школах, так и в СОШ адаптированные программы (АОП) для детей с различными видами нарушений. Как правило, в СОШ, дети с ОВЗ идут по требованию родителей, данное право закреплено за ними в законе об образовании РФ. Однако система школьного образования во многих регионах к инклюзии на практике совершенно не готова: нет экономических механизмов, обеспечивающих её реализацию, нет достаточного количества пособий и не хватает практико ориентированной подготовки учителей, тьюторов и специалистов реализующих программы. Да и вся система образования, скорее направлена на обучение здоровых, травмоустойчивых детей. Система, мягко говоря, не обеспечивает детям безопасные психологические условия для освоения знаний, скорее она создаёт для ребёнка, посещающего школу, постоянный стресс. И особенно тяжело, приходится детям с ОВЗ с особыми образовательными потребностями. Среди детей с ОВЗ отдельную группу составляют дети с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии (ТМНР). Для ребёнка с ТМНР ПМПК рекомендует специальную индивидуальную программу развития (СИПР). На практике кроме ТМНР, все чаще встречаются дети, имеющие «комплексное нарушение», «сложное нарушение», рассматривающиеся в различных научных работах (М.Г. Блюмина, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова). Эти нарушения предполагают поражения одновременно несколько функциональных систем, в основе имеющих поражения головного мозга. Сочетанные нарушения классифицируются: нарушения интеллекта: и двигательные нарушения (от моторной неловкости, до тяжёлых опорно-двигательных нарушений); и нарушения зрения или слуха (иногда их сочетания, от незначительных проблем до полной потери); и эпилепсия. Мы бы включили в это понятие и детей с психиатрическими диагнозами: нарушения интеллекта (различной степени) и атипичный аутизм, шизофрения, психопатии и другие текущие психические заболевания, проявляющиеся уже в дошкольном и школьном возрасте. Сюда же можно отнести и детей, имеющих комплексную

травму развития, т.е. детей, которые остаются без надлежащего попечения родителей в раннем возрасте: из неблагополучных семей, изъятые в детские дома, приёмные, усыновлённые дети, имеющие кроме интеллектуального снижения и специфические особенности в развитии. Они в силу влияния травматического опыта на их мозг имеют ряд особенностей: преобладание процессов возбуждения, искажение сенсорного профиля, нарушения поведения и адаптации. Все эти дети со сложными нарушениями в развитии нуждаются в создании специальных условий обучения и воспитания. Условий, в первую очередь обеспечивающих им состояние безопасности и преодоление травматического опыта. Для ребёнка с такими сочетанными нарушениями, рекомендуют АОП по основному виду нарушения. Это приводит к тому, что АОП, рекомендованная ПМПК по основному нарушению ребёнка с сочетанными нарушениями, не может быть реализована на практике. Работа с детьми с сочетанными нарушениями вызывает значительные трудности, даже у педагогов коррекционной школы, но они очень часто встречаются и в обычной СОШ.

Наша отечественная школа психиатров и психологов обучением таких детей серьёзно занималась ещё в начале прошлого века. Так Г.Е. Сухарева в статье «Шизоидные психопатии в детском возрасте» описывая клинические случаи сопровождения детей с психиатрическими диагнозами, писала о Лесной школе-лечебнице Детской Психоневрологической клиники Н.К.З. в Москве. Из статьи очевидно что для детей, создавали максимально безопасную атмосферу и давали возможность для развития творческих способностей (музыка, театр, художественные мастерские). Лев Семенович Выготский и его культурно-историческая теория, его понимание Зоны ближайшего развития дали основание для многих научно-практических разработок. Мы в своей работе используем его идеи организация развивающего пространства под руководством чуткого взрослого. Его идеи также развиваются в адаптированном нами подходе терапии основанной на взаимоотношениях доверия (ТОВД) авторы Первис К., Кросс Д.Р., Херст Д.Р. (2013). ТОВД разработана специально для детей переживших травматический опыт в раннем детстве. Однако ее принципы применимы к любым детям: установление связи, подкрепление и исправление. Почти во всех случаях сложных нарушений и часто у детей с ОВЗ с более легкими нарушениями, мы наблюдаем медицинскую и педагогическую травматизацию.

Травмоориентированный подход (ТОП) начинает проникать и в сферу работы с детьми с ОВЗ. Так, например, в Прикладном Анализе Поведения, Грегори Хенли, говорит о необходимости понимания психологической травмы и уходе от часто встречающейся в АВА подходе травматизации. Его ключевой лозунг меняет все в прикладном анализе поведения: «Вначале отношения. Потом поведение!».

ТОП предполагает:

- создание безопасной обстановки (понимание что такое для ребёнка физическая, психологическая, эмоциональная, сенсорная безопасность)
- отработка травматического опыта (ребёнку необходимо помочь преодолеть искажения, которые вызывает травма. Она нарушает его адаптацию, отключает систему исследовательской активности и вызывает нарушения поведения и взаимодействия на разных уровнях)
- работа с ребенком через руки родителей, иногда буквально «рука в руке». Важна преемственность школьных навыков в семье. В рамках данного подхода невозможно работать без осознанного включения родителей. В процессе раскрытия ими понимания в отношении их детей ТОП, происходит терапевтическая работа с ними и с их собственным травматическим опытом.

В 2020 году в г.Железноводске, при поддержке начальника Управления образования Казанцевой С.Н. и директора школы №5 Кобцевой Н.Х., по инициативе родителей детей с нарушениями в развитии, при помощи АНО «Нелишние дети» совместными усилиями, создан автономный класс для детей с множественными нарушениями в развитии. В этом же году, на летней площадке, проводимой на базе школы №5, проведено обучение принципам ТОП родителей и специалистов автономного класса. На первом этапе работы с детьми, на летней площадке, была создана безопасная психологическая среда. У каждого из детей был близкий человек, надежный друг (молодой волонтер). Для каждого была составлена сенсорная диета. Использовались визуальные подкрепления. Внедрялись принципы из терапии Тераплей: Держимся вместе. Не обижаем друг друга. Вместе радуемся, (творим играем, веселимся). Затем под каждого из детей класса была выстроена СИПР, с опорой на рекомендуемую ПМПК программу. Был разработан индивидуальный маршрут, заведена необходимая в школе документация. В классе фактически было 12 детей.

На сегодняшний день это уже 5 класс и детей у нас 15. Все дети имеют сочетанные нарушения в развитии и не способны обучаться по типовой адаптированной программе. Большая часть из них на надомном обучении. Но по индивидуальному маршруту посещают занятия в классе. Основные принципы работы класса мы описали выше. К ним мы добавили принцип установления эмоциональной связи с детьми, принцип подкрепления (составляется сенсорная диета как в групповых так и индивидуальных формах, подкрепляющая и регулирующая состояние детей, формируются навыки регуляции как совместной со взрослым, так и саморегуляции с опорой на визуальные подсказки) и принцип исправления (использующий обучение навыкам в спокойные периоды и системы реагирования с сохранением эмоциональной связи и помощью ребенку в преодолении проблемного поведения в периоды его воз-

никновения). Также нами использовались различные методики обучения чтению, математическим представлениям и т.д. с опорой на интересы детей, а также на формирования жизненных компетенций. Все навыки востребованы в быту и используются в домашних условиях.

Запрос на помощь детям со сложными нарушениями с использованием ТОП растёт. Мы делимся опытом с родителями и учителями. В 2024–2025 учебном году для родителей ВОРДИ Ставропольского края на базе школы №5 был проведён цикл семинаров и тренингов по ТОП, сочетающий в себе очный и онлайн формат. 1 июня 2025 года за помощь в развитии инклюзивного образования мы были награждены премией ВОРДИ «Родительское спасибо».

Выводы: использование описанной модели опирающейся на ТОП становится альтернативой надомному обучению и помогает детям в созданной безопасной среде максимально развить свой потенциал. Разрушает феномен инвалидизации у родителей, заменяя его на активную жизненную позицию. Привлекает волонтеров молодёжь, формируя положительное отношение в обществе к людям с инвалидностью.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 1. Вопросы теории и истории психологи. Бамбу классик 2012
2. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.10, кандидат психологических наук Морозова, Елена Ивановна Москва 1999
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. М. : Теревинф, 2017 240 с.
4. Г.Е. Сухарева: «Шизоидные психопатии в детском возрасте»
5. Theraplay: Руководство по улучшению детско-родительских отношений через игру, основанную на привязанности Лизель Полински Теревинф, 2020 г 616 с.
6. Первис К., Кросс Д.Р., Херст Д.Р. (2013) Терапия, основанная на взаимоотношениях доверия. Тренинг для опекунов. Форт Уэрт, Техас: Институт развития ребенка им.Кэрин Пэрвис.

## **Цифровые технологии как инструмент развития инклюзивного образования: возможности и риски**

**Ваныкина Галина Владиславовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры основного и среднего общего образования ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» (Тула, Россия)  
dist-edu@yandex.ru*

**Сундукова Татьяна Олеговна,**

*кандидат педагогических наук, доцент (Тула, Россия)*

*sto-ata@yandex.ru*

В статье анализируется роль цифровых технологий в создании инклюзивной образовательной среды, рассматриваются ключевые инструменты и трудности их внедрения. Особое внимание уделяется перспективным направлениям развития, способствующим персонализации обучения для учащихся с различными потребностями.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, цифровые технологии, образовательная инклюзия, трудности внедрения.*

## **Digital Technologies as a Tool for Inclusive Education Development: Opportunities and Risks**

**Galina Vl. Vanykina,**

*Candidate of Science (Pedagogy), Assistant Professor of Department of Primary and Secondary General Education, Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators of the Tula Region (Tula, Russia)*

*dist-edu@yandex.ru*

**Tatiana Ol. Sundukova,**

*Candidate of Science (Pedagogy), Assistant Professor (Tula, Russia)*

*sto-ata@yandex.ru*

The article analyzes the role of digital technologies in creating an inclusive educational environment, considers key tools and difficulties of their implementation. Particular attention is paid to promising areas of development that contribute to the personalization of learning for students with different needs.

**Keywords:** *inclusive education, digital technologies, educational inclusion, difficulties of implementation.*

**Введение.** Современная система инклюзивного образования направлена на обеспечение равных возможностей для всех учащихся, независимо от состояния их здоровья или социальной принадлежности. Благодаря технологическим решениям учащиеся с ограниченными возможностями, особенностями развития или иными сложностями получают возможность активно участвовать в учебном процессе, взаимодействовать с одноклассниками и пользоваться персонализированной помощью. В представленной работе исследуются ключевые цифровые технологии и инструменты, применяемые в инклюзивном обучении, оценивается их результативность, а также рассматриваются перспективы и сложности их внедрения в образовательную практику.

**Цифровые технологии в инклюзивном образовании.** Современное инклюзивное образование, направленное на обеспечение равного доступа к знаниям для всех категорий учащихся, претерпевает качествен-



ные изменения благодаря активному внедрению цифровых решений. Рассмотрим основные цифровые технологии в инклюзивном образовании.

**1. Ассистивные технологии** представляют собой специализированные устройства, программы и комплексные решения, созданные для помощи людям с ограниченными возможностями здоровья. Их основная задача – обеспечить равный доступ к образовательным материалам и упростить процесс обучения, компенсируя индивидуальные ограничения учащихся.

- **Программы экранного доступа и синтезаторы речи.** Данные инструменты критически важны для учащихся с нарушениями зрения или особенностями восприятия текста, например, дислексией. Такие приложения преобразуют письменную информацию в аудиоформат, давая возможность учащимся осваивать материал без необходимости визуального чтения.

- **Системы голосового ввода.** Для обучающихся с двигательными или когнитивными нарушениями, затрудняющими письмо, технологиями распознавания речи (например, Dragon NaturallySpeaking) становятся ключевым инструментом. Они позволяют преобразовывать устную речь в текстовый формат, обеспечивая полноценное участие в учебном процессе.

- **Средства альтернативной и дополнительной коммуникации.** Учащиеся с речевыми расстройствами могут использовать генераторы речи и специализированные приложения (например, Proloquo2Go) для общения и взаимодействия в образовательной среде. Эти решения помогают преодолеть коммуникационные барьеры и включиться в коллективную работу.

**2. Адаптивные технологии обучения.** Современные адаптивные образовательные платформы, основанные на искусственном интеллекте и машинном обучении, позволяют создавать персонализированные учебные программы с учетом индивидуальных особенностей, уровня подготовки и динамики прогресса каждого учащегося.

- **Платформы адаптивных обучающих систем.** Данный вид приложений представляет собой основу для платформ, которые анализируют успеваемость учащихся в режиме реального времени и мгновенно адаптируют учебный материал, что обеспечивает равные образовательные возможности: учащиеся, испытывающие трудности с изучением материала, получают дополнительную тьюторскую поддержку, а более успешные – доступ к углубленному и более сложному контенту.

- **Возможности LMS-систем в инклюзивном образовании.** Системы управления обучением способствуют созданию доступной образовательной среды. В зависимости от реализуемых дидактических задач можно использовать различный функционал таких решений, который включает настройку параметров отображения контента (размер шрифта, цветовые

схемы), интеграцию мультимедийных материалов и поддержку альтернативных форматов представления информации. В педагогическом взаимодействии данные особенности LMS-платформ позволяют рассматривать их в качестве универсальных инструментов для работы с различными группами учащихся.

**3. Универсальный образовательный дизайн** – это актуальное направление в проектировании образовательного пространства, направленное на обеспечение максимальной доступности педагогического взаимодействия для всех его участников с учетом их особых потребностей [3]. Основным принципом образовательного дизайна является вариативность в подаче материала, методиках представления материала и контроля результатов, методах вовлечения в активное взаимодействие учащихся, формах обратной связи, что позволяет каждому обучающемуся эффективно осваивать и применять знания.

• **Мультимедийные и интерактивные материалы.** Для реализации универсального образовательного дизайна активно применяются видеоматериалы, аудиоконтент, визуализированные данные и практические тренажеры, что обеспечивает альтернативные способы восприятия информации. Различные способы информационной подачи материала особенно важны для учащихся с особыми образовательными потребностями, включая тех, кто имеет сенсорные нарушения или имеет возможности только «обучаться действием» [2].

• **Гибкие методы оценивания.** Ключевым аспектом универсального образовательного дизайна является гибкость в оценке знаний. Вместо стандартных тестов могут использоваться цифровые портфолио, где систематизируются устные выступления или творческие проекты в видеоформате, что дает учащимся возможность продемонстрировать свои достижения наиболее наглядно.

**4. Инструменты для совместной коммуникации.** Совместное педагогическое взаимодействие играет важную роль в инклюзивном образовании, а цифровые технологии открывают новые возможности для построения коммуникаций в удобном для учащихся формате, обмена идеями и организации коллективной работы учащихся с разными физическими и когнитивными особенностями.

• **Платформы для онлайн-взаимодействия.** Сервисы видеоконференций позволяют организовать очный формат обучения, обеспечивая полноценные коммуникации в режиме реального времени и позволяя учащимся работать над групповыми заданиями независимо от местоположения. Такие решения особенно важны для обучающихся с ограниченной мобильностью, хроническими заболеваниями или для лиц, проживающих в отдаленных регионах.

• **Социальные медиа и образовательные сообщества.** Популярные в настоящее время специализированные форумы и социальные

сети позволяют создавать пространства для научных дискуссий, обмена учебными материалами, методической или психологической поддержки. Подобные платформы помогают преодолеть социальную изоляцию, с которой сталкиваются учащиеся с особенностями здоровья или те, кто испытывает трудности из-за языковых различий.

**Роль и эффективность цифровых технологий в инклюзивном образовании.** Внедрение цифровых решений в инклюзивное обучение существенно расширило образовательные возможности для учащихся с разными потребностями. Как подтверждают исследования, современные технологические инструменты оказывают комплексное положительное воздействие:

- **Улучшение академических показателей.** Персонализированные образовательные подходы и мгновенная обратная связь позволяют учащимся осваивать материал в комфортном темпе. Такой подход не только повышает мотивацию, но и способствует лучшему усвоению знаний, что особенно важно для учащихся с особыми образовательными потребностями, получающих адресную поддержку.

- **Формирование самостоятельности.** Специализированные технологии (например, программы преобразования речи в текст и альтернативные коммуникационные устройства) помогают учащимся с ограниченными возможностями выполнять учебные задачи без посторонней помощи. Это способствует развитию уверенности в своих силах и укрепляет навыки самоорганизации.

- **Укрепление социальных связей.** Цифровые платформы создают условия для равноправного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Благодаря таким инструментам снижается риск социальной изоляции, активно развиваются коммуникативные навыки и формируется чувство общности среди учащихся.

- **Поддержка педагогического состава.** Современные технологии предоставляют преподавателям эффективные средства для персонализации учебного процесса, мониторинга достижений учащихся и своевременной корректировки образовательных стратегий. Интеллектуальные системы анализа данных помогают выявлять проблемные зоны в знаниях и оперативно адаптировать учебные программы.

**Трудности внедрения цифровых технологий в инклюзивное образование.** Несмотря на значительные преимущества цифровизации обучения, процесс ее интеграции в инклюзивную образовательную среду сталкивается с рядом существенных препятствий:

- **Ограниченная доступность технологий.** Существенное неравенство в оснащении техническими средствами (компьютерами, специализированным ПО, стабильным интернет-соединением) создает серьезные препятствия для учащихся из сельской местности и малообеспеченных семей. Отсутствие доступа к современным цифровым ресурсам делает

невозможным полноценное участие таких учащихся в образовательном процессе.

- **Дефицит профессиональной подготовки педагогов.** Для эффективного применения цифровых инструментов преподавателям требуется специальная подготовка, включающая как технические аспекты работы с программами, так и методики их включения в учебный процесс. Однако многие педагоги сталкиваются с нехваткой возможностей для получения соответствующих навыков и поддержки в освоении новых технологий.

- **Вопросы защиты персональных данных.** Активное использование цифровых платформ вызывает обоснованные опасения относительно безопасности конфиденциальной информации учащихся. Особую уязвимость представляют данные учащихся с ограниченными возможностями здоровья, требующие дополнительных мер защиты от несанкционированного доступа и возможных злоупотреблений.

- **Чрезмерная технологизация учебного процесса.** Стремительное обновление цифровых инструментов часто приводит к перенасыщению образовательной среды разнородными технологическими решениями. Подобная фрагментация может вызывать у преподавателей трудности с выбором оптимальных средств обучения, что в результате снижает эффективность их применения в педагогической практике.

**Перспективы развития цифровых технологий в инклюзивном образовании.** В современном образовательном пространстве невозможно дальнейшее развитие без совершенствования цифровых решений, что открывает новые возможности для создания доступной образовательной среды. Международные исследовательские работы в области перспектив и рисков развития цифровых технологий на ближайшие годы прогнозируют существенное развитие ряда направлений [1, 2].

- **Интеллектуальные адаптивные системы.** Современные технологии искусственного интеллекта и машинного обучения позволяют создавать более гибкие образовательные платформы, которые смогут анализировать индивидуальные особенности каждого учащегося, автоматически адаптируя содержание и методы подачи материала под конкретные образовательные потребности, включая различные виды ограничений здоровья.

- **Иммерсивные технологии обучения.** Применение виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) предоставит новые возможности для практико-ориентированного обучения: на основе технологий можно моделировать реальные ситуации, создавая безопасную среду для отработки навыков, что особенно важно для учащихся с когнитивными и сенсорными особенностями восприятия информации.

- **Международные образовательные сообщества.** Широкое распространение онлайн-платформ будет способствовать развитию сетевых форм профессионального взаимодействия. Преподаватели и учащиеся из

разных стран смогут совместно работать над проектами, обмениваться опытом и создавать инклюзивное образовательное пространство.

**Заключение.** Цифровые технологии открывают новые горизонты для развития инклюзивного образования, трансформируя традиционные подходы к обучению и создавая равные возможности доступа к образовательным ресурсам для всех категорий учащихся. Современные решения – от специализированных ассистивных технологий до интеллектуальных образовательных платформ и принципов универсального образовательного дизайна – позволяют выстраивать персонализированные траектории обучения, учитывающие индивидуальные особенности и потребности каждого учащегося.

Несмотря на существующие социальные вызовы, связанные с цифровым неравенством, необходимостью профессионального развития педагогов и вопросами кибербезопасности, прогнозируется прогресс в данной области [1, 2]. Дальнейшая интеграция технологических инноваций требует комплексного подхода и тесного взаимодействия между образовательным сообществом, законодателями и ИТ-разработчиками.

#### **Литература**

1. Jardinez M.J., Natividad L.R. The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom // Shanlax International Journal of Education. 2024. Vol. 12, № 2. P. 57–65.
2. Karagianni E., Drigas A. New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs // International Journal of Online & Biomedical Engineering. 2023. Vol. 19, Art. 5.
3. Thanavathi C. Digital tools with inclusive education // Inclusive Education. 2020. P. 320–326.

## **Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе групповой деятельности в начальной школе**

**Давыдова Инна Владимировна,**

*учитель-дефектолог МАОУ СОШ № 5 имени Ю.А. Гагарина (Тамбов, Россия)  
21011978.inna@gmail.com*

В статье рассматриваются ключевые аспекты формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях групповой деятельности в начальной школе. На основании эмпирических исследований отечественных и зарубежных специалистов анализируются эффективные методики и технологии коррекционной работы, особенности организации групповой деятельности и роль взаимодействия сверстников.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, групповая деятельность, начальная школа, коррекционная педагогика.*

Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является одной из ключевых задач современной инклюзивной педагогики, направленной на социальную адаптацию и интеграцию ребёнка в общество. Особенно важным этапом в этом процессе становится начальная школа, где групповая деятельность играет значительную роль в успешном включении детей с аутизмом в социальные взаимоотношения со сверстниками.

Современные исследования подтверждают необходимость особого подхода в работе с детьми с РАС, обусловленного спецификой их развития и социального восприятия. Важной особенностью детей с аутизмом является затруднённость установления социальных контактов и эффективного взаимодействия с окружающими. Эти сложности объясняются нарушениями в эмоционально-волевой сфере, трудностями распознавания и интерпретации эмоций других людей, а также ограниченной способностью детей к пониманию и принятию социальных норм и правил поведения. В связи с этим возникает острая необходимость в создании специализированных образовательных условий и систематического педагогического сопровождения, направленного на развитие коммуникативных компетенций.

Психолого-педагогические исследования показывают, что именно в условиях групповой деятельности у детей с РАС наиболее эффективно развиваются коммуникативные навыки. Коллективная работа предоставляет возможность наблюдать за поведением сверстников, осваивать успешные модели социального взаимодействия, постепенно преодолевать чувство социальной изоляции и тревожности перед общением. Важным условием успешного освоения детьми с аутизмом коммуникативных навыков является регулярное включение их в разнообразные групповые формы деятельности: игры, совместные творческие и учебные проекты, групповые задания, требующие взаимодействия и коммуникации. В ходе таких занятий дети получают опыт практического взаимодействия, постепенно формируя устойчивые коммуникативные модели поведения и осваивая новые социальные роли.

Эффективность развития коммуникативных навыков также тесно связана с созданием в коллективе комфортной и эмоционально-безопасной атмосферы. Прикладной анализ поведения (АВА), как методика позитивного подкрепления, демонстрирует высокую результативность: систематическое поощрение целевых вербальных и невербальных реакций способствует снижению уровня тревожности и формированию устойчивой мотивации к общению. Последовательность и регулярность применения АВА-техник (установление чётких правил, частота подкрепления, постепенное усложнение задач) вместе с личностной поддержкой педагога – ключевой фактор успеха.

Визуальные методики занимают не менее значимое место в коррекционной практике. Система обмена изображениями (PECS), предложенная Э.М. Бонди и Л.А. Фростом, облегчает детям с РАС восприятие и выра-

жение потребностей через пиктограммы, что снижает коммуникативный барьер и повышает уверенность при групповом взаимодействии. Интеграция PECS в парную и малогрупповую работу позволяет ребёнку самостоятельно инициировать коммуникацию: обмен карточками с просьбами или комментариями становится понятной и увлекательной формой взаимодействия [2; 3].

Рольные игры и инсценировки, разработанные С.С. Морозовой, представляют безопасный «тренировочный полигон» для моделирования реальных социальных сценариев. Сценарии («магазин», «звонок другу», «приглашение на праздник») строятся по алгоритму:

- демонстрация образца;
- совместная репетиция;
- самостоятельная игра с обратной связью [1].

Такая многоэтапная проработка помогает детям отрабатывать навыки выражения эмоций, распознавания интонации и жестов партнёра.

Работа педагогов по развитию эмпатии и толерантности у сверстников существенно расширяет ресурсы групповой динамики. Практики «классного совета» и «тёплого круга» стимулируют одноклассников к активному поддержанию ребёнка с аутизмом: похвала, участие в совместных проектах и обсуждение успехов каждого ребёнка формируют атмосферу взаимного уважения и безопасности. Это, в свою очередь, облегчает включение ребёнка с РАС в повседневные взаимодействия и ускоряет процесс его социализации.

Таким образом, групповые занятия в начальной школе создают благоприятную среду для развития коммуникативных навыков детей с РАС: повышают мотивацию, снижают тревожность и способствуют социальной интеграции. Последовательное применение методов позитивного подкрепления и визуальных систем обмена способствует росту речевой активности и уверенности в общении. Рольные игры и инсценировки позволяют ребёнку безопасно отрабатывать различные коммуникативные сценарии в поддерживающем коллективе. Важную роль играет регулярность занятий и поддержка со стороны педагогов и сверстников, что обеспечивает устойчивость достигнутых результатов. Практика групповой деятельности требует гибкого подхода и междисциплинарного взаимодействия специалистов для учёта индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

### **Литература**

1. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма / С.С. Морозова. М.: Владос, 2007. 66 с.
2. Bondy A.S., Frost L.A. The Picture Exchange Communication System / A.S. Bondy, L.A. Frost // Behavior Modification. 2001. Vol. 25, № 5. P. 725–744.
3. Frost L.A., Bondy E.M. The Picture Exchange Communication System Training Manual. 2nd ed. – Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, 2002. 396 p.

## Особенности формирования смыслового компонента чтения у обучающихся с ОВЗ

**Ерёмина Ирина Исламовна,**

*учитель-логопед, ГБОУ Школа № 947 (Москва, Россия)*

*7004i@mail.ru*

В статье рассмотрены основные трудности формирования смыслового компонента чтения у учащихся с ОВЗ, направление логопедического сопровождения обучающихся с трудностями формирования навыка чтения, цифровые тексты.

**Ключевые слова:** *смысловой компонент чтения, трудности формирования навыка чтения, цифровое чтение, стратегии чтения.*

## Features of Developing Semantic Reading for Students with Health Limitations

**Eremina Irina Islamovna,**

*speech therapist, School 947 (Moscow, Russia)*

*7004i@mail.ru*

This paper describes main difficulties in developing semantic reading for students with disabilities, direction of speech therapy assistance for students with difficulties in developing reading skills, digital texts.

**Key words:** *semantic reading, difficulties in developing reading skills, reading strategy, digital reading.*

Изменение информационной среды, требования ФГОС НОО для детей с ОВЗ к освоению читательских умений определяют приоритетные задачи логопедического сопровождения детей с трудностями формирования навыка чтения.

В содержании ФАОП для детей с ТНР [4] работа с информацией представлена следующими умениями: выбирать источник для получения информации, анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей, умение работать с текстом. Читательские компетенции рассматриваются как базовое учебное умение, необходимое не только для освоения содержания учебных предметов, но и для решения коммуникативных задач жизненных компетенций учащихся с ОВЗ. Актуальность целенаправленного комплексного формирования читательских компетенций определяет вариативность когнитивных нарушений и многочисленность обучающихся с трудностями в овладении навыком чтения. В процессе коррекционной работы у обучающихся с ТНР определяются следующие трудности:

- определение темы текста, главной мысли;



- определение последовательности событий, установление причинно-следственных связей в тексте;
- трудности нахождения смысловой связи между частями текста, определенных фактов в тексте;
- определение ключевых слов в тексте, плана текста.

В процессе работы над пересказом текста выявляются: трудности передачи содержания своими словами; излишняя детализация элементов содержания текста; привнесение внешней информации; трудности сжатия или развертывания текста; тенденция к фрагментарному пересказу.

Низкий уровень умений наблюдается при выполнении заданий, предполагающих понимание скрытого смысла, метафор, образных выражений.

Перечисленные трудности обусловлены нарушением устной речи, неполноценностью лексико-грамматических средств, недостаточной сформированностью пространственно-временных представлений и логических операций.

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР):

- испытывают трудности при ответах на вопросы по прочитанному;
- искажают содержание, структуру текста;
- испытывают трудности в передаче последовательности событий или явлений;
- неточно понимают причинно-следственные, пространственно-временные связи;
- допускают многочисленные ошибки при употреблении сложных логико-грамматических конструкций.

Трудности проявляются в ошибках смыслового прогнозирования, сложностях селекции существенной и второстепенной информации, недостатках упорядочивания выделенных фактуальных данных [2]. Это приводит к механическому запоминанию отдельных единиц текста без их анализа.

Для детей данной категории характерны расстройства семантического компонента, структурирования вторичного текста (пересказа), что нарушает цельность, связность, рефлексивность понимания. Использование интонационно-выразительных средств также затруднено [2].

По результатам логопедического сопровождения школьников с трудностями формирования смыслового компонента чтения наиболее эффективными можно назвать следующие виды заданий:

- составить картинный план, пересказать текст по картинному плану;
- найти фрагмент текста по иллюстрации;
- найти и подчеркнуть описание характера героя;
- вставить пропущенные части слов, слова в деформированном варианте фрагмента текста;
- расположить части текста в правильном порядке;

- найти начало и конец предложений из текста, представленных в перепутанном виде;
- найти ключевые слова, определить смысловые части текста, изменить заголовок, подобрать пословицы [3].

Целью коррекционных занятий является интериоризация способов работы с текстом. Помимо использования традиционных форм текстов в работу включаются цифровые тексты. Изменение информационной среды, появление инфографики, визуальных текстов, мультимедийных продуктов требует умения владеть модифицированным чтением. У учащихся необходимо формировать новые навыки: нелинейный характер восприятия, разные стратегии и режимы поиска, анализа, обработки информации. Обучение учащихся направлено на многоаспектную работу с информацией в соответствии с учебными задачами: поиск и отбор, компрессию и развертку, понимание и интерпретирование, организацию и применение [5].

Основные признаки цифрового текста: мультимодальность – в тексте интегрированы вербальные, невербальные, аудиальные объекты; гипертекстовость – информационные объекты в тексте представлены не в линейной последовательности; интерактивность – возможность воздействия читателем на структуру текста [1].

Направления работы по формированию навыков смыслового чтения трансформируются, используются практические задания с цифровыми текстами, с объяснением, структурированием, оценкой и применением информации, представленной в несплошных текстах. Использование данных текстов позволяет обучающимся овладеть: навыками анализа и восприятия несплошного текста, выбором и использованием разных технологий навигации по таким текстам; комплексными навыками продуктивной работы с интерактивными инструментами.

В процессе логопедического сопровождения алгоритмы работы с текстами, задания на формирование смыслового компонента чтения используются систематически и многократно. Особенно важным представляется закрепления навыка гибкости и адаптивности в использовании разных стратегий и практик работы с цифровым текстом.

Оптимальное логопедическое сопровождение, включающее формирование различных видов и способов чтения, предполагает разработку комплекса диагностических и оценочных материалов, банка заданий с цифровыми текстами и модификации традиционных методик обучения смысловому компоненту чтения.

Успешное овладение обучающимися с ОВЗ различными видами чтения и навыками работы с различными текстами повысит академическую и коммуникативную успешность, позволит компенсировать или минимизировать трудности достижения метапредметных результатов.

## **Литература**

1. Браташ В.С., Галактионова Т.Г. Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента – Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2020 №1 (51).
2. Ивлева М.Г. Особенности понимания текстовой информации обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. – Логопедия: современный облик и контуры будущего; материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 2019.
3. Лопатина Л.В., Ивлева М.Г. Характер нарушений различных видов чтения у школьников с ограниченными возможностями здоровья. – Сборник материалов 8-ой Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. М.: 2018.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022г. №1023 «Об утверждении федеральной адаптированной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс].
5. Чтение. Энциклопедический словарь /под ред. чл.-корр. РАО Ю.П. Мелентьевой. М.: ФБГНУ НИЦ «Наука» РАН, 2021.

## **Социализация и профориентация через творчество: работа с детьми с особыми потребностями в гончарной мастерской**

**Землина Екатерина Михайловна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО «Южный федеральный Университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия)*  
*zemlina@sfedu.ru*

**Черпакова Светлана Александровна,**

*студентка магистратуры, кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО «Южный федеральный Университет» 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (Теория и методика работы с лицами с Расстройствами аутистического спектра) (г. Ростов-на-Дону, Россия)*  
*scherpakova@sfedu.ru*

В статье проанализирован опыт работы гончарной мастерской с детьми с особыми потребностями. Занятия с использованием глины рассматриваются как инструмент реабилитации и социальной интеграции, через развитие творческих навыков и профориентацию обучающихся с ОВЗ.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, РАС, особые образовательные потребности, специальные условия, профессиональная ориентация

## **Socialization and Career Guidance through Creative Arts: a Case Study of a Pottery Studio for Children with Special Needs**

**Ekaterina M. Zemlina,**

*Candidate of Sciences (Pedagogica), Associate Professor of the Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education (Rostov-on-Don, Russia)*

*zemlina@sfedu.ru*

**Svetlana A. Cherpakova,**

*Master's student, Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education 44.04.03 Special (defectological) education (Theory and methodology of working with people with Autism spectrum disorders) (Rostov-on-Don, Russia)*

*scherpakova@sfedu.ru*

The article analyzes the experience of a pottery workshop working with children with special needs. Classes using clay are considered as a tool for rehabilitation and social integration, through the development of creative skills and career guidance for students with disabilities.

**Keywords:** *autism spectrum disorders, ASD, special educational needs, special conditions, career guidance.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой особую социальную группу. Одним из приоритетных направлений работы с данной категорией является профессиональная ориентация, направленная на содействие в выборе будущей профессиональной деятельности, адекватной индивидуальным способностям и интересам. Профессия может стать ключом к успешной адаптации в социуме и самореализации. Это способ выйти из-под опеки, завести новые знакомства, научиться самостоятельно решать проблемы и быть независимыми в быту. Всё вышеперечисленное крайне важно для формирования личности и повышения самооценки, для психического и физического здоровья самого человека и его семьи. Работа – это не только способ заработка, но и возможность внести свой вклад в развитие общества. Выбор творческих специальностей в качестве будущей профессии для данной категории обучающихся достаточно перспективен. Такие профессиональные направления дают возможность раскрыть свой потенциал лицам с различными особенностями. Дети с РАС могут достичь больших успехов в одной из творческих специальностей, ведь у них свой взгляд на мир, особая степень наивности и в то же время точности передачи образов окружающего мира. На данный момент всё больший интерес в обществе приобретает так называемое «аутистическое искусство», как одно из течений художественного направления искусства аутсайдеров

(или «ар-брют») [2]. Такие произведения ценятся за свою непохожесть, за несоблюдение правил академического искусства и искренность. Ребёнок с особенностями может раскрыть свой творческий потенциал на занятиях в разного рода арт-мастерских. Одной из таких может стать гончарная мастерская.

Гончарная мастерская представляет собой уникальное образовательное пространство, которое может служить не только местом для создания художественных изделий, но и средой для социальной адаптации и эмоционального развития детей с особыми потребностями. Основной составляющей занятий является работа с глиной – натуральным материалом, который обладает уникальной текстурой и легко поддается изменению. Данные характеристики помогают создать ситуацию успеха для детей, поскольку возможности для исправления ошибок практически безграничны. Процесс создания керамических изделий позволяет детям не только развивать моторные навыки, но и способствует эмоциональному выражению, что немаловажно для их социализации.

В рамках мастерской проводятся занятия, на которых дети осваивают техники лепки, декорирования, а также создают собственные художественные предметы. Педагоги стараются создать обстановку доверия и поддержки, где каждый ребенок может выразить свою индивидуальность. В начале пути юный керамист включается в процесс познания глины через игровые формы. Происходит знакомство с глиной, изучение её в разных состояниях. Время первых занятий посвящают игре в глину, например, лепке подводного города с морскими жителями, «походу в гости» на день рождения сказочного персонажа с подарками, вылепленными из глины. В процессе игры ребёнок изучает основные свойства глины и последовательность работы с ней, что позволяет ему научиться контролировать качество готового изделия. На следующих этапах занятия приобретают характер обучающих мастер-классов. Вместе с педагогом дети выполняют конкретные действия в определённой последовательности. После изучения основных техник детям задается лишь направление работы на занятии. Например: лепка кружки в технике шар. Конечный образ кружки может оставаться полностью на усмотрение автора. В этот момент ребёнок становится настоящим мастером, он способен соблюдать техническое задание, но и применяет свои творческие способности в решении поставленной задачи. В процессе изучения техник и выполнения работ у обучающихся формируется собственный стиль. Кружки опытных керамистов уже не спутать между собой.

В процессе работы в гончарной мастерской с детьми с особыми потребностями важно адаптировать информацию, материалы и подход. Хотя каждый человек уникален, и для разных детей трудности будут индивидуальными, есть несколько особенно часто встречающихся в контексте работы в гончарной мастерской.

Глина вызывает довольно много сенсорных ощущений, кому-то из детей с гиперчувствительностью такое занятие может совершенно не подойти. Важно вовремя заметить эту особенность восприятия ребёнка и предложить ему другие варианты работы в мастерской, он может выполнять росписи, заниматься глазуровкой или формовкой. У детей с особенностями может наблюдаться моторная расторможенность, дискоординация. В этом случае важно научить ребёнка вовремя остановиться, не передавить глину, увидеть предел готовности и сохранности изделия. Для тех, у кого присутствует слабость рук, занятия включают использование более легкой и податливой глины, уже подготовленной педагогом для комфортной лепки. Для детей с РАС характерна исполнительная дисфункция. Им сложно планировать действия, сосредотачивать внимание или наоборот оно слишком рассеяно. Это влияет на производительность. В таких случаях преподаватель дает очень четкие инструкции в самом начале занятия, дублирует цели и задачи на доске или на любом другом носителе визуальной информации [1]. Например, задача изготовить кружку разбивается на мелкие действия, которые обучающийся уже умеет выполнять: перемять глину, скатать шар, сделать прокол, и т.д.

Занятия в гончарной мастерской проходят в спокойной атмосфере, что позволяет детям сосредоточиться на процессе, минимизирует возникновение стресса. Медитативность процесса лепки отличное поле для нормализации состояния аутичного ребёнка. Не случайно занятия лепкой являются одной из арт-терапевтических техник.

Важным аспектом работы мастерской является взаимодействие с родителями. Педагоги организуют выставки работ учащихся, отводят некоторые занятия для сотворчества ребёнка и родителя, что способствует объединению семьи вокруг творческой деятельности и даёт родителям возможность лучше понять особенности своего ребенка. Многие изделия семьи могут забрать домой и своим отношением к работам юного керамиста каждый день показывать ценность занятий в гончарной мастерской. Наблюдение функциональности, полезности изготовленного керамического изделия мотивирует ребёнка продолжать занятия, увеличивает его заинтересованность в деле, заставляет его задуматься о том, что ещё он может сделать для дома. Здесь закладывается основа профессионального интереса к керамическому делу у обучающегося.

Художественное творчество в гончарной мастерской способствует не только развитию творческих навыков, но и социальной интеграции детей с ОВЗ. Во-первых, обучающимся необходимо научиться взаимодействовать не только с педагогом, но и с соседом по гончарному кругу. Преподаватель выступает посредником, он подсказывает как взаимодействовать, регулирует работу. Использование гончарного ремесла как средства для социализации подразумевает вовлечение детей в совместные проекты. Например, создание большого изделия, где каждый принимает активное

участие, способствует развитию чувства коллективной ответственности. Процесс работы в группе способствует развитию командного духа, повышает уверенность в себе. Создание личных изделий в процессе групповых занятий дает возможность детям делиться своими успехами, педагог выделяет удачные моменты в работах каждого, благодаря этому у детей повышается самооценка.

Гончарная мастерская не только способствует социализации, но и является важным этапом профориентации для детей с особыми потребностями. Через знакомство с различными аспектами гончарного ремесла дети получают представление о возможных карьерных путях в сфере искусства и ремесел. В мастерской ребёнок учится выполнять заказы, соблюдать техническое задание. Например, нужно изготовить 40 маленьких пиал для соуса, они должны быть примерно одинакового размера и формы. Специфика работы с глиной позволяет развивать такие навыки, как терпение, усидчивость и внимание к деталям. Эти качества являются очень ценными не только для творческой профессии, но и для любых других специальностей. Педагоги акцентируют внимание на том, что создание керамических изделий может стать основой для дальнейшего профессионального выбора. Молодые люди с РАС, имеющие хорошие навыки художественно-ремесленной деятельности, а также освоившие специальность в данном направлении, при определенной поддержке имеют большие шансы на трудоустройство, а соответственно, на достойное существование и относительную самостоятельность, что так же важно для остальных членов семьи. Занятия в гончарной мастерской способны развить у ребёнка навыки нахождения в трудовом коллективе, самостоятельной деятельности, контроля качества своей работы, осознание необходимости и важности труда. Инвалидность, ментальные особенности – не препятствие на пути человека к становлению необходимой частью общества со способностью обеспечивать себя и жить самостоятельно. На данный момент в Российской Федерации есть несколько проектов, реализующих трудоустройство лиц с ментальными особенностями в гончарные мастерские. Например, инклюзивные мастерские обособленного подразделения благотворительного фонда «Я есть» в Ростове-на-Дону, проект «Простые вещи» в Санкт-Петербурге.

Гончарная мастерская как инструмент инклюзивного образования обеспечивает не только развитие творческих навыков у детей с ОВЗ, но и способствует их социализации и профориентации. Адаптированные методики, направленные на вовлечение детей в художественное творчество, показывают высокую эффективность в реабилитации и социальной интеграции. Таким образом, гончарная мастерская становится не только местом для творчества, но и важной платформой для профориентации детей с особыми потребностями, открывая перед ними новые горизонты и возможности для социальной адаптации и личностного развития.

## **Литература**

1. Хилькевич, Е.В. Создание специальных условий при обучении студентов с РАС по специальностям творческой направленности / Е.В. Хилькевич, А.С. Стейнберг, А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20, № S2. – С. 53–61. – DOI 10.17759/autdd.2022200207. – EDN TOSNDV.

2. Cardinal R. Outsider Art and the autistic creator// Philosophical Transactions of the Royal Society. 2009 May 27; 364(1522): 1459–1466. doi: 10.1098/rstb.2008.0325.

## **Программа по освоению навыка письменной коммуникации с мало или неговорящими вслух детьми «Не говорит, но пишет!»**

**Карпенкова Инна Вячеславна,**

*канд.соц.наук, методист АНО «Тьютор в инклюзии»,*

*АНО «Мир общения» (Москва, Россия)*

*innet\_karp@mail.ru*

В статье дана характеристика авторской программы И.В. Карпенковой, реализованной АНО «Тьютор в инклюзии» по развитию навыка письменной коммуникации у специалистов и родителей с мало или неговорящими вслух детьми с ОБЗ школьного возраста. Программа ориентирована на повышение качества коммуникации с мало или неговорящими вслух обучающимися в инклюзивном образовании.

**Ключевые слова:** письменная коммуникация, техника письма с поддержкой, инклюзивное образование, тьютор в инклюзии.

## **A Program for Mastering Written Communication Skills with Children who are very little or do not speak out loud “Doesn’t speak, but writes!”**

**Karpenkova Inna Vyacheslavna,**

*PhD in Social Sciences, methodologist of ANO “Tutor in Inclusion”,*

*ANO “World of Communication” (Moscow, Russia)*

*innet\_karp@mail.ru*

The article provides a description of the author’s program by I.V. Karpenkova, implemented by the ANO “Tutor in Inclusion” to develop the skill of written communication in specialists and parents with school-age children with disabilities who speak little or do not speak out loud. The program is aimed at improving the quality of communication with students in inclusive education who speak little or do not speak out loud.

**Key words:** written communication, supported writing technique, inclusive education, tutor in inclusion.



В настоящее время, в связи с активным развитием инклюзии, многократно возрастает потребность в обучении навыкам коммуникации с неговорящими или малоговорящими вслух обучающимися, имеющими нарушения развития ментальной и речевой сфер, педагогов различного профиля: учителей, тьюторов, специалистов ПМПК, а также врачей, социальных работников, ассистентов обучающихся с ОВЗ, родителей обучающихся. Нередко, так как дети не говорят вслух или мало или нечётко говорят, создаётся впечатление, что ребёнок не понимает взрослого или сверстника, делается необъективный вывод о сниженном интеллекте [1]. Также с ребёнком сложно поддерживать продуктивную и учебную коммуникацию, так как мало кто владеет такими средствами альтернативной коммуникации, как жестовый язык, карточки PECS. В свете этого особую актуальность приобретает как можно более широкое распространение практик письменной коммуникации, которые потенциально могут освоить мало или неговорящие дети с ментальными и речевыми нарушениями развития.

Для решения этой непростой задачи АНО «Тьютор в инклюзии» был сделан первый и очень важный шаг – подготовлена авторская Программа И.В. Карпенковой, по развитию навыка письменной коммуникации специалистов (тьюторов, дефектологов и родителей) с обучающимися с ОВЗ, которые имеют особенности развития ментальной и речевой сферы. Основой для программы стал многолетний практический опыт работы автора с детьми и молодыми людьми с ОВЗ, а также глубокое погружение в теоретические аспекты формирования навыка письменной коммуникации с лицами, имеющими особенности развития ментальной и речевой сфер [2]. Название программы – «Не говорит, но пишет!». Программа была реализована в апреле-мае 2025 года. Участие в программе приняли 46 человек из различных регионов России, среди которых были тьюторы, учителя, родители обучающихся с ОВЗ. Программа состояла из трёх тематических блоков и включала 8 он-лайн занятий. Также программой были предусмотрены домашние практические задания и самостоятельное изучение литературы.

Отдельное внимание было уделено технике письма с поддержкой, а также анализу имеющегося достаточно большого количества статей, особенно зарубежных, с поддержкой и критикой техники Facilitated communication [3]. Слушатели ознакомились с основными тезисами зарубежных и российских исследований, изучили подходы и приёмы техники письма с поддержкой в программе «Не говорит, но пишет!».

Все темы Программы были представлены в доказательном подходе. Тематические блоки Программы были представлены следующими направлениями:

1. Теоретические аспекты развития письменной речи как одной из форм функциональной коммуникации;
2. История развития практики письменной коммуникации, включая технику Facilitated communication и критика этой техники;
3. Этапы обучения детей письменной коммуникации: диагностические аспекты при выявлении способности к обучению коммуникации с помощью письма на компьютере, планшете или коммуникаторе; использование техники письма с поддержкой, снятие поддержки, тематика коммуникации;
4. Домашнее задание, направленное на развитие способности к реальному ассистированию во время применения техники письма с поддержкой.

По итогам реализации данной программы и отзывам участников были сделаны следующие выводы:

1. Программа достаточна эффективна как основа для дальнейшего развития навыка письменной коммуникации у специалистов и родителей обучающихся с ОВЗ для организации продуктивного общения с мало или неговорящими обучающимися с особенностями развития ментальной и речевой сфер;

2. Программу можно рекомендовать для повышения квалификации специалистов инклюзивного образования, а также как спецкурсы для студентов ВУЗов, реализующих подготовку специалистов в области работы с лицами, имеющими сложности в устной коммуникации;

3. Реализация программы в АНО «Тьютор в инклюзии» на регулярной основе даст возможность как можно большему количеству специалистов повысить эффективность их коммуникации с обучающимися с ОВЗ, способствуя, тем самым, повышению у обучающихся самооценки, качеству жизни, самореализации, субъектности в образовательном процессе;

4. Благодаря участию специалистов и родителей обучающихся с ОВЗ в программе, накопление практического опыта, его описанию в доказательном подходе позволит усилить доказательную базу метода письменной коммуникации, включая и технику письма с поддержкой.

### **Литература**

1. Карпенкова И.В. Публичная лекция «Письменная коммуникация с неговорящими детьми с РАС как фактор оценки уровня развития интеллекта на комиссиях ПМПК» <https://mgppu.ru/events/1852>;
2. Карпенкова И.В., Николаева О.М. Письменная коммуникация с РАС с помощью компьютера как средство их социализации и развития произвольности/ Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г. – М.: МГППУ, 2019. – 488 с. – с. 283;
3. Кроссли Р. Безмолвные. – М.: «Никея», 2018.

## **Объективные и субъективные аспекты социальной адаптации низкорослых детей**

**Ломоносова Наталья Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики*

*НИТУ МИСИС (Москва, Россия)*

*natvl@list.ru*

**Нестерова Юлия Владимировна,**

*директор АНО «Центр «Немаленькие люди» (Москва, Россия)*

*nemtsova@gmail.com*

В статье раскрывается сущность проблемы, связанной с обеспечением оптимальной социальной адаптации низкорослых детей в обществе сверстников на базе опыта НКО «Немаленькие люди». Основное противоречие заключается в необходимости организации оптимальных образовательных условий для детей с низкорослостью и отсутствием критических особенностей их ментального, физиологического или психического несоответствия сверстникам. Объект исследования – социальная интеграция детей с низкорослостью, предмет – объективные и субъективные аспекты социальной интеграции низкорослых детей и их формирование при непосредственном воздействии НКО и пациентских организаций. Цель работы – выявление ключевых аспектов социальной интеграции низкорослых людей в контексте партнерства системы образования РФ, некоммерческих организаций, родительских сообществ и социума.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование низкорослых, педагогика низкорослых детей, ахондроплазия, дварфизм. Немаленькие люди, педагогическое сопровождение.

## **The Role of Non-Profit and Patient Organizations in the Development of Inclusive Education for Low-Rosted Children**

**Lomonosova Natalia Vladimirovna,**

*PhD, Associate Professor of the Department of Economics,*

*NUST MISIS (Moscow, Russia)*

*natvl@list.ru*

**Nesterova Yulia Vladimirovna,**

*Director of the ANO “Center “Nemal’kie Lyudi” (Moscow, Russia)*

*nemtsova@gmail.com*

The article reveals the essence of the problem associated with ensuring optimal social adaptation of short children in the society of their peers based on the experience of the NPO “Not Big People”. The main contradiction lies in the need to organize optimal educational conditions for children with short stature and the absence of critical features of their mental, physiological or psychological inconsistency with their peers. The object of the study is the social integration of children with short stature, the subject is

the objective and subjective aspects of the social integration of short children and their formation under the direct influence of NPOs and patient organizations. The purpose of the work is to identify the key aspects of the social integration of short people in the context of the partnership of the education system of the Russian Federation, non-profit organizations, parent communities and society.

**Key words:** *inclusive education of short children, pedagogy of short children, achondroplasia, dwarfism, "Nemal'kie Lyudi", pedagogical support.*

Разнообразные инклюзивные методы взаимодействия взрослых с детьми позволяют своевременно корректировать, компенсировать и предотвращать негативное воздействие индивидуальных особенностей детей как на их текущее социально-психологическое состояние, так и на дальнейшее взаимодействие в социуме.

Безусловно, важнейшим компонентом создания эффективной инклюзивной среды является организация таких условий, при которых удовлетворяются особые образовательные потребности и соблюдаются индивидуальные возможности детей с особенностями развития. Однако, основополагающий элемент успешного инклюзивного образования – квалифицированная психолого-педагогическая поддержка со стороны профессионалов. А в связи с тем, что в Российской Федерации сам прецедент наличия инклюзивной образовательной среды существует сравнительно недавно – законодательная база несовершенна, а налаживание образовательного процесса осложнено дефицитом нужных специалистов или их недостаточной квалификацией, тема инклюзии приобретает особую актуальность. На сегодняшний день существует сравнительно широкий пул основного профессионального и дополнительного образования педагогов, масса различных курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки и иных методов распространения инклюзивных практик, ориентированных на детей с наиболее известными в медицине физическими и/или ментальными ограничениями возможностей здоровья. Однако, в данном исследовании речь пойдет об организационно-педагогических реалиях взаимодействия социума с низкорослыми детьми. Отличительные особенности социальной адаптации детей низкого роста заключаются в ментальной нормотипичности таких детей и их сравнительно полноценных физических способностях. Большинство диагнозов, которые наблюдаются у низкорослых детей – связаны с внешними особенностями, которые характеризуются заметно низким ростом, диспропорциональностью туловища и конечностей и/или отличной от других детей формой головы, грудной клетки, кистей рук и т.д. [1,2]. Нетипичный для социального восприятия рост может быть спровоцирован более двухсот различных диагнозов, связанных с метаболическими или гормональными нарушениями, случайными генными мутациями или наследуемыми заболеваниями,

именуемыми общим термином «дwarfизм». Диагноз ахондроплазия – считается самой частой причиной непропорциональной низкорослости [3]. И, хотя вероятность рождения в семье такого ребенка очень низкая: примерно 1/20000, совокупная численность людей, имеющих различные формы низкорослости достаточно велика. Зачастую, такие дети могут не иметь документально подтвержденного статуса «ребенок-инвалид», и даже не попадать под категорию «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Но, так или иначе, они сильно выделяются визуально в обществе сверстников, что провоцирует психологические и социальные проблемы интегративного характера. Среди комплекса специальных образовательных условий, предусмотренных законодательством для реализации целей создания инклюзивной образовательной среды, актуальными для детей с низкорослостью по мнению авторов, являются два условия – устройство безбарьерной архитектурной среды в образовательной организации и психолого-педагогическая оптимизация развития инклюзивной культуры.

Проблема низкорослых сверстников в младшем дошкольном возрасте стоит наименее остро: сверстники в меньшей степени занимаются сравнением своего собственного роста с окружающими, и в большинстве случаев, не задают вопросов, а сами низкорослые дети еще не ощущают значительного отставания в росте. Социально-психологическое осознание появляется в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда познавательный интерес детей наиболее активен. В силу своего природного любопытства, нормотипичные сверстники обращают внимание на отличающихся от них самих детей. В этот момент формирование здорового отношения к людям с особенностями развития становится наиболее важным и целиком ложится на взрослых, координирующих группы детей [4]: родителей, воспитателей, тренеров, учителей, педагогов и т.д. В этом контексте, проблема квалифицированного и высокопрофессионального педагогического поведения в группах детей, из числа которых имеются низкорослые люди – стоит особенно остро.

Низкорослые люди любого возраста, и дети в частности, сталкиваются с рядом трудностей, на решение которых должен быть направлен процесс их рациональной адаптации в коллективе сверстников:

1. Бытовые и физиологические трудности

- Технические проблемы, связанные с размещением «общедоступных» предметов и устройств в пространстве (поручни, кнопки лифта, база домофона, ступени в общественном транспорте, верхние полки шкафчиков в детском саду, вешалки в раздевалке, сантехнические приспособления и т.д.);

- Проблемы передвижения в пространстве, провоцирующие увеличение длительности времени преодоления расстояний (в зависимости от основного диагноза это могут быть как повышенная утомляемость, или

эпизодическая суставная боль, так и иные проблемы, в редких случаях – вплоть до необходимости пользования мануальным креслом);

- Трудности, связанные с системными или эпизодическими медицинскими манипуляциями (в зависимости от основного диагноза это может быть регулярная инъекционная терапия или хирургические методы воздействия на организм человека, которые могут пролонгироваться на сравнительно долгосрочный период времени);

- Необходимость уделения дополнительного внимания наблюдениям за состоянием здоровья (госпитализации с целью периодических обследований, реабилитационные мероприятия, физиотерапевтические процедуры и т.д.).

## 2. Психологические трудности

- Проблема общественного восприятия человека с низкорослостью. На первых этапах становления личности: в коллективах детских садов и начальных школ, сверстники неосознанно могут воспринимать низкорослого ребенка как младшего по возрасту. Этот вопрос визуального несоответствия роста паспортному возрасту сопровождает низкорослых людей в течение всей жизни, часто провоцируя конфликты, связанные со статусом личности в обществе или контекстом конкретной социальной ситуации;

- Повышенный или навязчивый интерес со стороны окружающих, зачастую приобретающий формы неуважительного или агрессивного поведения (любое некорректное поведение: начиная от мимолетных высокомерных взглядов, до серьезных форм буллинга и моббинга);

- Проблема общественного распространения стереотипов или утверждений, имеющих заведомо негативный окрас (любого вида неэтичные высказывания, например «низкие люди не смогут водить машину» или «низкие люди долго не живут»);

- Публичное распространение взрослыми людьми заведомо ложной информации о низкорослых людях или причинах их дварфизма, в реальности не имеющих связи с действительностью (например: «он не растет, потому что родители курили» или «чем ниже рост человека – тем больше в нем агрессии»);

- Проявление со стороны социума навязчивой помощи низкорослым людям, в которой они, зачастую, не нуждаются;

- Совокупное снижение самооценки ребенка на фоне невозможности выполнить некоторые действия, доступные сверстникам со средним и высоким ростом (например: спортивные соревнования, эстафеты, конкурсы, «стихийные» состязания детей и т.д.)

- Замкнутость или выраженный заведомо враждебный настрой низкорослого ребенка к окружающим, сформированный предшествующими психологическими травмами;

– Неготовность родителей и педагогов к реализации оптимальной системы воспитания и внедрению инклюзивных образовательных практик по восприятию ребенка социумом.

Перечисленные выше и иные трудности адаптации низкорослых детей в коллективе сверстников могут провоцировать искажение представления индивида о себе и сопутствующие проблемы в течение всей жизни. Академично выстроенный организационно – педагогический подход к адаптации низкорослых детей в социуме способен создать благополучные условия для развития ребенка с дварфизмом. Педагог, координирующий группу (воспитатель или классный руководитель) по сути, должен взять на себя ответственность за согласованное поведение не только детей, но и всех взрослых (родителей, учителей, педагогов дополнительного образования и пр.) в вопросах социального позиционирования низкорослого ребенка. Данное утверждение, по мнению авторов, является ключевой особенностью интеграции детей с низкорослостью в обществе сверстников. Школьный психолог может выстроить правильную стратегию адаптации, личный психолог низкорослого ребенка способен поддержать его в конкретных ситуациях, родители могут в частном порядке поговорить – каждый со своим ребенком, учителя и педагоги дополнительного образования – способны контролировать поведение группы во время своих занятий, однако вопрос создания оптимальных организационно-педагогических условий и совокупной координации процесса интеграции низкорослого ребенка в обществе не изучен до конца, и по мнению авторов должен рассматриваться в контексте партнерства системы образования, некоммерческих организаций, родительских сообществ и социума.

### **Литература**

1. Маркова Т.В. Наследственные системные скелетные дисплазии детского возраста: клинико-генетических характеристики и стратегия диагностики. Автореф. дисс. на соискание степени д.м.н., Москва 2023 г.
2. Нагаева Е.В. Низкорослость, обусловленная задержкой внутриутробного развития. Клинические и гормонально-метаболические особенности, возможности ростоestimлирующей терапии. Проблемы Эндокринологии. 2022;68(5):4–13. <https://doi.org/10.14341/probl13178>
3. Российский межпрофильный консенсус по ведению пациентов с ахондроплазией (утвержден советом экспертов в январе 2023 г.) / А.И. Асманов, Н.Д. Вашакмадзе, В.А. Виленский [и др.] // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. – 2023. – Т. 102, № 3. – С. 151–157. – DOI 10.24110/0031-403X-2023-102-3-151-157. – EDN AIKUNQ.
4. Gabrielli, S.; Rizzi, S.; Carbone, S.; Piras, E.M. School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18,11697. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697>

## **Формирование коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью посредством проекта «Старший друг и наставник»**

**Муравьёва Елена Александровна,**

*учитель-логопед Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лесосибирская школа» (Лесосибирск, Россия)*  
*lena-omur@rambler.ru*

В статье рассматривается понятие коммуникативные учебные действия, приводится описание проекта «Старший друг и наставник», освещена результативность проекта.

**Ключевые слова:** коммуникативные базовые учебные действия, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, диагностика коммуникативных базовых учебных действий, наставничество.

## **Formation of Communicative Basic Learning Activities in Third-Graders with Moderate Mental Retardation through the Project «Older Friend and Mentor»**

**Muravyova Elena Aleksandrovna,**

*speech therapist of the Regional State Budgetary General Education Institution "Lesosibirsk School" (Lesosibirsk, Russia)*  
*lena-omur@rambler.ru*

The article examines the concept of communicative learning activities, provides a description of the project "Senior Friend and Mentor", and highlights the effectiveness of the project.

**Key words:** basic communicative learning activities, students with moderate mental retardation, diagnostics of basic communicative learning activities, mentoring.

Целью получения образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью является развитие личности, воспитание нравственных ценностей, правил поведения в обществе, культуры общения, формирование необходимых умений и навыков, позволяющих быть самостоятельными в повседневной жизни. Одним из важнейших направлений работы в сфере формирования жизненных компетенций является овладение навыками коммуникации.

В рамках Федеральной адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (по варианту 2) предусмотрена программа формирования базовых учебных действий, которая учитывает следующие направления работы: формирование личностных базовых учебных действий, коммуникативных базовых учебных дей-



ствий, регулятивных базовых учебных действий, познавательных базовых учебных действий. В рамках формирования коммуникативных учебных действий она предполагает подготовку и обучение школьников к нахождению в среде сверстников, их коммуникативному взаимодействию, эмоционально-позитивному отношению к процессу сотрудничества.

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью характеризуются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, затруднением или невозможностью формирования устной и письменной речи, ограниченным пониманием обращенной речи. Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких обучающихся позволяет развитие представлений, умений и навыков, помогающих им адаптироваться в социуме. У этой группы обучающихся проявляется интерес к общению со взрослыми и сверстниками, они способны к взаимодействию, усвоению норм и правил поведения, принятых в обществе.

Таким образом, формирование базовых коммуникативных учебных действий является необходимым условием для достижения цели программы образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Термин коммуникативные базовые учебные действия появился с выходом в 2014 г. Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Понятие раскрыто в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью и интерпретировано современными российскими учеными Т.А. Шкриной, О.Л. Беляевой, Л.А. Брюховских, как элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, отражающие способности осуществлять коммуникацию со взрослыми и сверстниками в различных образовательных и социальных ситуациях [3].

Из вышеизложенного следует, что существующие подходы к формированию коммуникативных учебных действий обучающихся с умеренной умственной отсталостью являются эффективными, однако не в полной мере отвечают возрастным особенностям школьников 3 класса.

Обзор иностранных научных источников показал, что модель наставничества обучающихся с умеренной умственной отсталостью используется на всех ступенях образования и является эффективной формой достижения поставленных целей. Agarwal R, Heron L, Naseh M, Burke SL. отмечают важность предварительной подготовки наставников и наставляемых посредством ролевых семинаров. Должен происходить специальный отбор наставников, которые должны обладать такими качествами, знаниями и умениями, чтобы быть полезными [4]. Culnane M, Eisenman LT, Murphy A. выявили несколько ключевых компонентов для создания эффективных отношений в процессе наставничества: разработка эффективных систем для общения и сотрудничества между заинтере-

сованными сторонами; установление равноправных отношений между наставником и наставляемыми; использование наставников учителями в качестве ресурса для передачи опыта; поддержание высоких ожиданий в отношении обучающихся с умеренной умственной отсталостью [5].

В отечественной научной теории представлены различные формы наставничества: «ученик – ученик»; «учитель – учитель»; «студент – ученик»; «работодатель – ученик»; «работодатель – студент». Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко выделяют следующие этапы наставничества: планирование; отбор наставников; подготовка наставников; реализация; анализ результатов. Форма наставничества «ученик-ученик» предполагает взаимодействие обучающихся одной образовательной организации, при котором один из обучающихся находится на более высокой ступени образования и обладает организаторскими и лидерскими качествами, позволяющими ему оказать весомое влияние на наставляемого или наставляемых [1].

Основываясь на научные работы отечественных и зарубежных авторов в нашем учреждении был разработан проект, в рамках которого наставники обучают школьников с умеренной умственной отсталостью, проводят мини-уроки, организуют театрализацию русских народных сказок с использованием элементарной и доступной речевой деятельностью и понятных для окружающих жестов, создают мультфильмы, вовлекают в игровую деятельность.

Предпроектное исследование, рекомендуем проводить по методике разработанной И.В. Хабаровой и группой специалистов. Оценка сформированности коммуникативных учебных действий рассматривается по пяти критериям: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение невербальными средствами общения; эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества; речевые компетенции (вербальные средства общения); взаимодействие [2].

Экспертная группа, в которую входят педагоги организации, сопровождающие обучающихся и родители (законные представители) проводят наблюдение и фиксируют данные в лист наблюдений. В листе наблюдений фиксируются показатели по пяти критериям, в которые входит 31 индикатор. Целевая группа предпроектного исследования: 10 обучающихся 3 класса с умеренной степенью умственной отсталости.

Качественный и количественный анализ результатов предпроектного исследования в группе обучающихся 3 класса показал, что базовые коммуникативные действия у обучающихся рассматриваемой категории сформированы неоднородно. Большинство обучающихся демонстрируют средний и низкий уровень сформированности базовых коммуникативных учебных действий.

Коррекционная работа над формированием коммуникативных учебных действий в рамках проекта «Старший друг и наставник» распреде-

лена на четыре событийных блока: «Пойми меня», «Играем, понимаем, принимаем», «Изображаем и озвучиваем», «Создаем мультфильм вместе».

Событийный блок «Пойми меня» направлен на формирование потребности в общении со сверстниками и взрослыми; формирование владения невербальными средствами общения. Осуществляет кураторство блока учитель-дефектолог, наставниками являются двое обучающихся 8 класса с легкой степенью умственной отсталости. Куратор заранее обсуждает с наставниками содержание деятельности предстоящего события, наставники по желанию вносят свои коррективы. На уроке коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» наставники в течение 8 – 10 минут проводят игры и упражнения, направленные на овладение третьеклассниками средствами невербальной коммуникации (основные жесты, мимика, специальные изображения). Владение средствами невербальной коммуникации в свою очередь, повышает потребность обучающихся в общении.

Выбор наставников для данного событийного блока наиболее удачен, так как обучающиеся 8 класса с легкой степенью умственной отсталости хорошо усваивают цель игр и упражнений, могут вносить свои идеи по поводу проведения игр.

Событийный блок «Играем, понимаем, принимаем» направлен на формирование эмоционально-позитивного отношения к процессу сотрудничества. Куратором является педагог-психолог, который координирует работу наставников. Наставниками являются двое обучающихся 9 класса с умеренной умственной отсталостью. Педагог-психолог непосредственно перед проведением динамической перемены инструктирует наставников о том, какую игру они будут проводить, напоминает правила игры. Наставники во время перемены проводят подвижную игру, объясняя простые правила третьеклассникам. Куратор во время игры наблюдает за происходящим и по мере необходимости уточняет правила, устраняет конфликтные ситуации. Если во время игры происходят конфликты между обучающимися третьего класса, то куратор совместно с наставниками проводят воспитательные беседы, объясняя, как нужно себя вести в подобных ситуациях.

Выбор наставников обусловлен тем, что обучающиеся 9 класса с умеренной умственной отсталостью сами с удовольствием вступают в игру, объясняют правила простыми и понятными словами. В воспитательной беседе апеллируют усвоенными нормами поведения в процессе сотрудничества: «нельзя толкать другого», «пожалей его, видишь он плачет», «попроси тебе помочь».

Событийный блок «Изображаем и озвучиваем» направлен на развитие вербальных средств общения. Куратором является учитель музыки, наставниками трое обучающихся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости. Куратор вместе с наставниками выбирает русскую народную

сказку, планируют и организывают предварительную работу: просмотр мультфильма по сказке, слушание сказки, изготовление афиши, распределение ролей, постановка театрализованного представления.

Выбор наставников данного блока не случаен, обучающиеся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости с заинтересованностью отнеслись к деятельности данного блока. Умело руководили созданием афиши, сами являлись участниками театрализованного представления, давая пример, как и что нужно говорить конкретному герою сказки.

Событийный блок «Создаем мультфильм вместе» направлен на формирование умения взаимодействовать. Куратором является учитель-логопед. Наставники – двое студентов медицинского техникума, двое волонтеров молодежного центра. Наставниками заранее планировали предстоящую деятельность, обговаривая ее содержание с куратором. Они выбирали стихотворение, песню или рассказ которые лягут в основу будущего мультфильма. Организывали работу по изготовлению пластилиновых фигур третьеклассниками. Затем монтировали мультфильм. Просмотр мультфильма организовывал учитель-логопед.

По окончании проекта было проведено повторное наблюдение, которое выявило положительную динамику по сформированности базовых коммуникативных учебных действий у обучающихся 3 класса с умеренной умственной отсталостью.

Проект «Старший друг и наставник» может быть использован педагогами, воспитателями образовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью. Отдельные упражнения и задания могут применяться на коррекционно-развивающих занятиях по повышению коммуникативной компетенции детей, а также родителями обучающихся с нарушением интеллекта в умеренной степени.

### **Литература**

1. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. Материалы. – 2-е издание, доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
2. Хабарова И.В., Кознева Т.М., Смирнова Л.В., Желнина П.А. Оценка сформированности коммуникативных базовых учебных действий детей с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. №2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-kommunikativnyh-bazovyh-uchebnyh-deystviy-detey-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 23.10.2024).
3. Шкерина Т.А., Беляева О.Л., Брюховских Л.А. Формирование базовых коммуникативных учебных действий у подростков с умеренной умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-kommunikativnyh-uchebnyh-deystviy-u-podrostkov-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 23.10.2024).

4. Agarwal R, Heron L, Naseh M, Burke SL. Mentoring Students with Intellectual and Developmental Disabilities: Evaluation of Role-Specific Workshops for Mentors and Mentees. *J Autism Dev Disord.* 2021 Apr;51(4):1281–1289. doi: 10.1007/s10803-020-04599-w. PMID: 32666198; PMCID: PMC7985108.

5. Culnane M, Eisenman LT, Murphy A. College peer mentoring and students with intellectual disability: Mentors' perspectives on relationship dynamics. *Inclusion.* 2020;4(4):257–269. doi: 10.1352/2326-6988-4.4.257.

## **Улучшение когнитивных функций у обучающихся с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью посредством использования нейроигр в инклюзивной деятельности**

**Ирина Сергеевна Мухаметшина,**

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лесосибирская школа» (Лесосибирск, Россия)*  
*arrow\_89@mail.ru*

**Яна Анатольевна Смирнова,**

*учитель Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лесосибирская школа» (Лесосибирск, Россия)*  
*yana.blagushina@mail.ru*

В статье описан опыт работы по применению нейроигр, в том числе авторских, с обучающимися с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью в инклюзивной деятельности, а также раскрывается значение нейроигр для развития речевых навыков, когнитивных функций и сенсомоторной координации.

**Ключевые слова:** инклюзия, когнитивные функции, стабилизация психического здоровья обучающихся, мелкая моторика, адаптация в социальной среде, улучшение сенсорного восприятия.

## **Improving Cognitive Functions in Students with Moderate and Severe Mental Retardation through the use of Neuro-Games in Inclusive Activities**

**Irina Sergeevna Mukhametshina,**

*deputy Director for Educational Work of the Regional State Budgetary Educational Institution Lesosibirsk School (Lesosibirsk, Russia)*  
*arrow\_89@mail.ru*

**Yana Anatolyevna Smirnova,**

*teacher of the Regional State Budgetary Educational institution Lesosibirsk School (Lesosibirsk, Russia)*  
*yana.blagushina@mail.ru*

The article describes the experience of using neuro-games, including author's games, with students with moderate and severe mental retardation in inclusive activities, it also reveals the importance of neurogames for the development of speech skills, cognitive functions and sensorimotor coordination.

**Keywords:** *inclusion, cognitive functions, stabilization of mental health of students, fine motor skills, adaptation in a social environment, improvement of sensory perception.*

Понятие «инклюзия» в системе образования подразумевает обучение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе с созданием комфортной обучающей среды.

В нашем образовательном учреждении инклюзия представляет собой включение обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в совместную внеурочную деятельность с обучающимися с легкой умственной отсталостью. Такое решение позволяет получать всем участникам процесса положительные эффекты, например, повышение уровня самооценки, развитие личностных качеств, профессиональный рост педагогов.

В 2024–2025 учебном году мной был создан и успешно реализован проект «Игры на переменах», целью которого являлось укрепление здоровья школьников. Время перемен было выбрано неслучайно, ведь они являются обязательным элементом режима дня школы и при правильной организации способствуют снижению уровня утомляемости и, как следствие, повышению работоспособности на следующем уроке, особенно у детей данных нозологий.

Игра требует от ребенка внимания, развивает умение быстрее ориентироваться и находить правильные решения. Идеей проекта было чередование спокойных и подвижных нейроигр, знакомых обучающимся и выбранных с учетом их интересов и индивидуальных особенностей. Игра дня выбиралась детьми с помощью специального барабана с нанесёнными изображениями.

«Алфавит». Для этой нейроигры нужен атрибут, представляющий собой прозрачную пленку с наклеенными в хаотичном порядке буквами русского алфавита. Ребенок наступает на букву и называет слово, соответствующее выбранной тематике, например, животное. В случае инклюзивного варианта игры в паре ребенок с умеренной или тяжелой умственной отсталостью выбирает карточку с изображением предмета, а ребёнок с легкой умственной отсталостью выбирает букву, на которую начинается название предмета.

«Ухо – нос – хлопок». Обучающиеся левой рукой берутся за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпускают ухо и нос, хлопают в ладоши, меняют положение рук «с точностью до наоборот».

«Дорожка». На напольном покрытии изображены следы ладоней и стоп, участникам нужно пройти предложенную дорожку с разной скоростью (соответственно индивидуальным возможностям).

«Шар в воздухе, мяч – в корзине». Участники подбрасывают воздушный шар и одновременно складывают мячи в корзину, задача – держать воздушный шар в воздухе. Игра возможна как в команде, так и индивидуально.

«Повторяй за мной». Ведущий, в роли которого выступает ребенок, показывает карточки с изображением движения, положения рук или ног и др., задача игроков – повторить то, что изображено.

«Составь фигуру». Участникам по команде ведущего необходимо составить фигуру, которая изображена на экране. Игра на скорость.

«Путаница», «Жонглёры». Игры с использованием сенсорных мешочков. В первой вариации участники запоминают расположение мешочков, затем ведущий его меняет, и детям необходимо вернуть исходное положение. Игра «Жонглёры» предполагает поочередное подбрасывание нейромешочков, которые нужно поймать сначала левой, потом правой рукой.

«Кто быстрее?». Перед игроками по четыре емкости, в двух из них расположены предметы, которые необходимо переложить в пустые обеими руками.

«Эбру – терапия». Релаксационная игра в инклюзивных парах, оказывающая седативный эффект, позволяющая воплотить в реальность воображение и эмоции обучающихся. Процесс заключается в рисовании на воде специальными красками, которые перетекают из одного цвета в другой и образуют узоры. Школьники регулируют движение краски в нужном направлении с помощью палочки. Один из вариантов – работа «рука в руке».

Картотека игр, реализованных нами на переменных, включает в себя также подвижные игры на свежем воздухе, такие как: «ручеек», «светофор», «игры с мячом», «попади в цель» и другие. Все используемые дидактические и наглядные материалы изготовлены педагогами самостоятельно, в том числе совместно с обучающимися.

Подведение итогов показало, что поставленная цель была достигнута. По результатам реализации данного проекта у обучающихся отмечается: улучшение когнитивных функций, ориентации в пространстве и координации, снижение гиперактивности, выстраивание отношений в детском коллективе, повышение уровня мотивации и самооценки. Таким образом, можно сделать вывод, что целесообразна пролонгация проекта в новом учебном году.

### Литература

1. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Генезис, 2008, с.319
2. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения: Сфера, 2003

## **Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации и формирования активной жизненной позиции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в дополнительном образовании (из опыта работы изостудии «Мир, в котором мы живём» Образцового детского коллектива Московской области)**

**Осадчая Инна Евгеньевна,**

*методист, педагог дополнительного образования образцового детского коллектива Московской области «Мир, в котором мы живём» МБУ ДО «Центр Орбита» (г.о. Королёв, Московская область, Россия)*  
*inna.osadchaja@yandex.ru*

В статье раскрыта работа по гражданско-патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и инвалидностью с целью их социализации и формирования активной жизненной позиции. Статья подводит к пониманию, как гражданско-патриотическое воспитание помогает детям с ОВЗ и детям-инвалидам стать активными участниками социума.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, гражданско-патриотическое воспитание, социализация, активная жизненная позиция, дополнительное образование.

## **Civic-Patriotic Education as a Factor of Socialization and Formation of an Active Life Position of Children with Disabilities and Invalid Children in Additional Education (from the Experience of the Art Studio “The World we live in” of the Exemplary Children’s Group of the Moscow Region)**

**Osadchaya Inna Evgenievna,**

*methodologist, teacher of additional education of the exemplary children’s group of Moscow Region “The World We Live In”, Municipal budgetary institution of additional education “Orbita Center” (Korolev, Moscow Region, Russia)*

The article reveals the work on civic-patriotic education of children with disabilities and invalid children with the aim of their socialization and formation of an active life position. The article leads to an understanding of how civic-patriotic education helps children with disabilities to become active participants in society.

**Key words:** children with disabilities, civic-patriotic education, socialization, active life position, additional education.

Патриотическое воспитание на сегодняшний день является одной из важнейших задач государственной политики страны. Именно это направ-



ление формирует мировоззренческую позицию у учащихся о значимой роли России для сохранения мира, воспитывает патриотизм и чувство гордости за свою страну, любовь к ближним, уважение к старшим, потребность в деятельности на благо общества.

В изостудии «Мир, в котором мы живём» дети с ОВЗ и инвалидностью с разными диагнозами (расстройство аутистического спектра, опорно – двигательные нарушения, задержка психического развития) занимаются по программе «Я рисую этот мир», в которой большое внимание уделено гражданско-патриотическому воспитанию. Цель воспитания – формирование основ патриотизма и любви к родному краю и стране через чувство прекрасного посредством изобразительной деятельности, личностное развитие учащихся и создание условий для их участия в социально-значимых акциях и мероприятиях для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества.

Чувство Родины у ребёнка начинается с отношения к семье, к самым близким людям. Поэтому одно из направлений в работе с детьми – «Моя семья». Ребята рисуют себя, родителей и других своих родных, с удовольствием делают художественные подарки своим членам семьи на разные праздники. Следующее направление – «Образ русской природы». Дети начинают учиться рисовать природу рассматривая наброски, зарисовки и картины великих русских художников И. Левитана, А. Саврасова, И. Шишкина, учатся видеть и правильно изображать великолепие белоствольных берёзок, величавых сосен, еловых хоро-водов. Передавая осеннюю или зимнюю красоту родного края, дети обращают внимание на цвет травы, деревьев, неба, солнца, что способствует развитию эмоционального восприятия, освоиванию прак-тических навыков работы с живописными материалами. Так появляется интерес и привязанность к родному краю. Через художественные образы родного края можно вызвать у детей интерес к своему городу. Дети знакомятся с творчеством художников нашего города Михаила Демидова, Ульяны Марининой, с произведениями поэтов, которые вос-певают наш город Королёв: Сергеем Акининым, Еленой Жаворонковой, Анатолием Ветровым, Николаем Лучиным. Одна из интересных тем занятий – «Храмы нашего города». Ребята рассказывают, какие Храмы они знают, потом с интересом их рисуют. Занятия направления «Мой любимый город» знакомят детей с научными достижениями города, его традициями. Дети смотрят фильмы про город Королёв, слушают гимн нашего города, знакомятся с символикой города, узнают про знамени-тых людей, которые прославили нашу Родину. Занятия, посвященные космической тематике «Королёв – столица космоса», воспитывают гордость наших детей за родной город, за родных и близких, которые работали и работают на предприятиях города. На занятиях направления «Моя Россия» дети смотрят видеоролики военных времён, слушают

песни по войну, и понимают, какой ценой досталась победа нашему народу, учатся ценить, уважать, гордиться народом, который защитил свою Родину. Наглядно «вживую» дети узнают, как выглядел блокадный хлеб, сколько это – 125 г. норма в день на человека и каков на вкус этот кусочек. С большим интересом дети рисуют солдатам СВО, поздравляя их с Новым годом, Днём защитника Отечества, ребята гордятся нашей армией.

На занятиях дети усваивают навыки общения, нормы и правила поведения, ценности, установки, характерные обществу здоровых людей, воспитываем в детях нравственные качества: доброту, эмоциональное сопереживание, сочувствие и желание помогать другим, что важно для формирования гражданской позиции.

Для дальнейшей социализации и формирования активной жизненной позиции включаем детей в разнообразные мероприятия, формируем у детей желание принимать участие в социально-значимых акциях, выставках, конкурсах и фестивалях.

Несколько раз в год проходят выставки работ детей изостудии «Мир, в котором мы живём» при Центральной детской библиотеке им. Бориса Заходера и юношеской библиотеке им. О.М. Куваева. В 2023–2025 учебных годах были организованы выставки «Родные просторы», «Натюрморты», «Летнее настроение», «Моё красочное настроение», «Его величество портрет», «Красочный дебют», «Искусство открывать мир» и т.д. В мае 2025 года также работы детей были представлены на городском фестивале детских Образцовых коллективов Московской области г.о. Королёв «Мы – вместе!», посвящённом Году защитника отечества и 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 года. В этих выставках всегда принимают участие и дети с ОВЗ и инвалидностью. Администрация Центральной библиотечной сети города Королёва вручила детям грамоты за участие в выставках. Родители и дети с удовольствием приглашают своих знакомых на просмотр выставок. Вовлечение в реальную, социально востребованную и лично значимую деятельность помогает таким детям овладеть необходимым социальным опытом, расширяет их сферу общения.

В 2023–2025 учебных годах наши особенные дети приняли участие в Межнациональных творческих акциях, проводимых Межнациональным культурно-образовательным проектом историко-патриотической направленности «Гордость Родины моей»: «Зимнее настроение», «Самым милым и родным», «О маме с любовью», «Семейный альбом», «День...год...век...Слава защитникам Отечества!», «Земли Российской сыновья», «Когда мы едины-мы непобедимы!», «Помнить, чтобы жить», «Через года, через века помните!». Дети с удовольствием смотрят своё участие в акциях, показывают родным и близким. У них развивается чувство собственного достоинства и значимости, они учатся ориентиро-

ваться в социальной среде и социальных процессах, преодолевать трудности в общении.

Основными достижениями, подтверждающими полезность и значимость работы по гражданско-патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и инвалидностью являются результаты Международных, Всероссийских и муниципальных конкурсов. Дети обретают уверенность в своих силах, приобретают знания и умения, практические навыки, необходимые для жизни, развития коммуникативных качеств, мотивации к обучению, целеустремлённости. Только за два последних учебных года 2023–2025 дети стали победителями и призёрами Международного патриотического конкурса «Моя Родина», Всероссийского конкурса детского рисунка «Моя Родина – Россия», в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ», Всероссийского конкурса детского рисунка «Традиции моей семьи», посвященного Году семьи в российской Федерации, Всероссийского творческого конкурса «Мой край родной, ни в чём не повторим!», Всероссийского конкурса изобразительного искусства «Непокорённый Ленинград», Всероссийского открытого конкурса детского рисунка «Дружба в ладошках», Всероссийского фестиваля искусств «Что такое счастье?», Всероссийского конкурса экологических рисунков (региональный этап), Муниципального конкурса детского рисунка «Россия – наш дом родной», Городского конкурса детского изобразительного и декоративно-прикладного творчества «Города России».

Применение различных методов обучения на занятиях дало следующие позитивные результаты: у детей стало проявляться больше положительных эмоций, что добавляло внимательности и усидчивости, они стали более общительными и открытыми, доброжелательными, смогли сами преодолевать неуверенность и различные психологические барьеры, научились планировать свою работу, стали контролировать свои эмоции. Участие «особенных» детей в конкурсах, выставках, фестивалях и акциях есть положительный опыт их социализации и формирования активной жизненной позиции, так как у них увеличилась их социальная значимость через признание ценности результатов созданных ими работ. Расширяется круг общения, формируются социальные установки, мировоззренческие, духовно-нравственные ориентации, понимание своей значимости для других людей, что помогает детям обрести уверенность в своих силах, приобрести знания и умения, практические навыки, необходимые для жизни, развития коммуникативных качеств, мотивации к обучению, целеустремлённости. Таким образом педагоги могут помочь детям с ОВЗ расширить круг социальных контактов, научить реализовывать себя, показать им, что они могут достигать своих целей и их действия ценятся другими людьми.

## **Литература**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Бельтикова М.Д. Социокультурная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном центре: учебно-методическое пособие/ М.Д. Бельтикова. – Иркутск: ИГЛУ, 2014. 276 с.
3. Буторина, Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования, [для вузов, колледжей и учащихся школ.] / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова – СПб: КАРО, 2004. – 221 с.
4. Галкин Н.Н. Социокультурная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья/ Н.Н. Галкин. – М.: Изд-во Агентство «Социальный проект», 2019. 136 с.
5. Черкасова П.А. Патриотическое воспитание как средство познавательной активности у детей с ОВЗ. Молодой ученый №2 (106) январь-2 2016.

## РАЗДЕЛ 7

### ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПРОЦЕСС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

#### **Практика сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в профильных организациях**

**Аршинова Динара Александровна,**

*методист ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» (Сыктывкар, Россия)  
bpoo.sksis@mail.ru*

В статье рассмотрен разработанный и апробированный Базовой профессиональной образовательной организацией ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» «Алгоритм сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций Республики Коми».

**Ключевые слова:** алгоритм, производственная практика, образовательная организация, профильная организация, наставник, руководитель.

**Dinara Arshinova,**

*methodologist, Syktyvkar College of Service and Communication (Syktyvkar, Russia)  
bpoo.sksis@mail.ru*

The article considers the algorithm of industrial practice support for students with disabilities and disabilities of professional educational organizations of the Komi Republic, developed and tested by the Basic Vocational Educational Institution «Syktyvkar College of Service and Communication».

Производственная практика является составной частью учебного процесса, в результате которого осуществляется подготовка обучающихся к профессиональной деятельности. Она закрепляет теоретические знания обучающихся, полученные ими в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования, знакомит их с организацией работы и структурой предприятия, дает четкое представление о характере будущей трудовой деятельности.

При прохождении производственной практики обучающимися профессиональных образовательных организаций была выявлена проблема, связанная с организацией сопровождения обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Базовой профессиональной образовательной организации, функционирующей в ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи», был разработан «Алгоритм сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций Республики Коми» (далее – Алгоритм), регламентирующий взаимодействие профессиональных образовательных организаций Республики Коми с одной стороны и с другой – организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующих образовательных программ, где обучающиеся проходят производственную практику, далее именуемых профильными организациями.

Алгоритм рекомендован к использованию профессиональными образовательными организациями Республики Коми и их филиалами, подведомственными и не подведомственными Министерству образования и науки Республики Коми, а также профильными организациями, где обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ проходят производственную практику.

*Со стороны профессиональной образовательной организации* ответственность за организацию сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ОВЗ возлагается на руководителя образовательной организации.

Непосредственное руководство производственной практикой обучающихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ возлагается на педагогических работников, из числа преподавателей специальных дисциплин или мастеров производственного обучения, назначенных приказом руководителя образовательной организации в качестве руководителя практики.

*Со стороны профильной организации* на руководителя организации возлагается ответственность за организацию сопровождения производственной практики обучающихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ и создание специальных условий в соответствии с ИПРА и заключением ПМПК обучающегося.

Непосредственное руководство производственной практикой в профильной организации осуществляют квалифицированные специалисты, назначенные приказом руководителя в качестве наставника.

Этапами алгоритма, предусматривающими функции сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ руководителем практики от профессиональной образовательной организации, являются:

- 1) подготовительный этап;
- 2) организационный этап;
- 3) социальный этап;
- 4) этап сопровождения;
- 5) контрольно-отчетный этап;
- 6) аналитический этап.

На подготовительном этапе в профессиональной образовательной организации в начале учебного года проводится заседание психолого-педагогического консилиума с целью выработки решения по созданию специальных условий для прохождения производственной практики обучающимися с инвалидностью и ОВЗ во исполнение рекомендаций ИПРА и заключений ПМПК и подготовки характеристики на обучающихся с учетом их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. Психолого-педагогические консилиумы создаются во всех профессиональных образовательных организациях в соответствии с приказом Министерства образования, науки и молодежной политики от 20.08.2021 № 461-п «Об утверждении порядка взаимодействия психолого-медико-педагогических комиссий и психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций».

На организационном этапе, не позднее, чем за 2–4 месяца до начала производственной практики профессиональные образовательные организации проводят переговоры с руководителями профильных организаций о готовности принять на практику обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, выявляют наличие специальных условий труда необходимых обучающимся с учетом нозологических групп, организуют маршрут передвижения обучающихся до профильной организации и обратно, заключают договор, издают приказ о направлении на производственную практику в профильную организацию обучающихся с закреплением руководителей и графика посещения профильной организации.

Мероприятиями алгоритма по реализации социального этапа предусмотрена организация питания лиц с ОВЗ в соответствии со статьей 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Этап сопровождения является одним из важных этапов алгоритма.

В период его реализации в первый день производственной практики обучающегося с инвалидностью и ОВЗ направляют на практику в Профильную организацию в сопровождении руководителя практики с целью адаптации обучающегося и знакомства его с рабочим местом и новым коллективом. Далее в соответствии с графиком посещения профильной организации (не менее двух раз в неделю), руководитель осуществляет помощь в выполнении обучающимся заданий видов работ производственной практики.

На контрольно-отчетном этапе алгоритма руководитель практики от образовательной организации проверяет ведение обучающимся дневников практики, подготовку отчетов, подводит итоги практики.

Этапами алгоритма, предусматривающими функции сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ руководителем практики от профильной организации (базы практики), являются подготовительный и организационный этапы, этап сопровождения и контрольно-отчетный этап.

Не позднее, чем за один месяц до начала практики, профильная организация заключает договор и издает распорядительный документ о приеме на производственную практику обучающегося с инвалидностью и ОВЗ с закреплением наставника со стороны профильной организации с целью оказания практической помощи в освоении видов работ практики, организует рабочее место, оснащенное при необходимости специальным оборудованием, определяет распорядок рабочего дня с учетом норм трудового законодательства для лиц с инвалидностью, обеспечивает доступность служебных помещений и информации в соответствии с нозологиями.

Наставник от профильной организации в соответствии с содержанием заданий на производственную практику формирует виды работ с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, выполнимости и посильности заданий в соответствии с рекомендациями консилиума и увеличением времени на выполнение заданий (при необходимости), оказывает практическую помощь и консультирование.

По окончании производственной практики наставник от профильной организации оценивает уровень сформированности профессиональных и общих компетенций обучающегося и составляет на него производственную характеристику.

В завершении производственной практики обучающихся с инвалидностью и ОВЗ наставник от профильной организации совместно с руководителем практики от профессиональной образовательной организации проводят анализ прохождения обучающимися с инвалидностью и ОВЗ производственной практики, отмечают положительные стороны, выявляют недостатки по организации и проведению практики (при наличии) и при необходимости разрабатывают меры по их устранению.

Данный «Алгоритм организации сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций Республики Коми» был рассмотрен и утвержден на Республиканской конференции «Инклюзивное образование. Опыт. Проблемы. Взаимодействие» 2024 года и рекомендован к использованию образовательными организациями, реализующими программы среднего профессионального образования и образовательные программы высшего образования.

По прошествии года, Базовая профессиональная образовательная организация ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» провела мониторинг использования Алгоритма сопровождения среди 19 профессиональных образовательных организаций Республики Коми, в которых в 2024–2025 учебном году проходили производственную практику 124 обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.



В соответствии с приказом Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020 «О практической подготовке обучающихся», производственная практика может быть организована непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность или на производстве в профильной организации.

Организация производственной практики на территории потенциального работодателя – это механизм старта профессиональной социализации для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, основа профессиональной социализации выпускника и потенциальная возможность его трудоустройства и закрепляемости на рабочем месте.

По итогам проводимого в 2023 году Московским государственным психолого-педагогическим университетом федерального мониторинга инклюзивной образовательной среды профессиональных образовательных организаций Республики Коми 86% обучающихся с инвалидностью и ОВЗ проходили производственную практику в профессиональных образовательных организациях и только 0,67 % обучающихся – проходили практику на территории потенциального работодателя.

Использование разработанного Алгоритма позволило кардинально изменить ситуацию. В 2024–2025 учебном году 84 % обучающихся с инвалидностью и ОВЗ проходили производственную практику на производстве, а 16 % – прошли практику на базе мастерских профессиональных образовательных организаций по состоянию здоровья.

В течение прошедшего года в профессиональных образовательных организациях накоплен положительный опыт организации и проведения производственной практики в Профильных организациях. Можно отметить несколько моментов:

- Разделение по направлениям полномочий ответственного за проверку практики между педагогическими работниками колледжа;
- Предварительное ознакомление с будущим местом практики в форме экскурсии;
- Подробные рекомендации работодателю при общении с обучающимся;
- Прохождение практики в удаленном формате;
- Профессиональная переподготовка по профилю будущего трудоустройства;
- Готовность профильной организации трудоустроить обучающегося после окончания техникума.

Однако, при прохождении обучающимися производственной практики были выявлены проблемы. К ним относятся:

- Нежелание руководителей предприятий брать ответственность за безопасность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- Нежелание привлекать к каким-либо работам несовершеннолетних обучающихся;

– Выстраивание графика прохождения практики студентами в соответствии с их индивидуальными особенностями затруднено в связи со строгим графиком работы предприятий;

– Слабая мотивация некоторых обучающихся с инвалидностью к трудовой деятельности;

– Транспортные проблемы проезда на рабочее место из-за низкой мобильности некоторых инвалидов, имеющих ограничения к передвижению.

Выявленные проблемы, как и положительный опыт, обсуждаются и решаются руководителями практики от образовательной организации и от профильной организации.

Был сделан вывод, что реализуемый профессиональными образовательными организациями «Алгоритм сопровождения» доказал свою состоятельность и эффективность и может быть рекомендован к использованию образовательными организациями других регионов.

### **Литература**

1. Методические рекомендации для работодателей по созданию условий и организации рабочих мест для людей с инвалидностью и ОВЗ, утв. 07.08.2022 ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования».

2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 885, Министерства просвещения Российской Федерации № 390 от 05.08.2020 «О практической подготовке обучающихся».

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации».

4. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования.

## **Особенности психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью в условиях инклюзивного вуза**

**Гутерман Лариса Александровна,**

*доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, руководитель РУМЦ ФГАОУ ВО Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)*  
*laguterman@sfsedu.ru*

**Занина Лариса Витольдовна,**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)*  
*lvzanina@sfsedu.ru*

В статье рассматривается исследовательская культура обучающихся в условиях расширенных функций вуза в процессе социальных и экономических трансфор-

маций. Определены ведущие характеристики формирования исследовательской культуры – самостоятельность и познавательная мотивация, а препятствиями их формирования у обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов определено состояние обученной беспомощности и направления его профилактики в образовательном пространстве инклюзивного вуза.

**Ключевые слова:** исследовательская культура, обученная беспомощность, профилактика, мотивация, самостоятельность

## **Features of Psychological and Pedagogical Support for Persons with Disabilities in the Conditions of an Inclusive University**

**Larisa A. Guterman,**

*associate professor; candidate of biological sciences, associate professor of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation, head of the RUMC of the Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia)*  
*laguterman@sfsedu.ru*

**Larisa V. Zanina,**

*doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation of the South Federal University (Rostov-on-Don, Russia)*  
*lvzanina@sfsedu.ru*

The article examines the research culture of students in the context of the expanded functions of higher education institutions during social and economic transformations. The leading characteristics of the formation of research culture have been defined – independence and cognitive motivation, while the obstacles to their formation in students with health issues and disabilities have been identified as a state of learned helplessness and directions for its prevention in the educational space of an inclusive university.

**Keywords:** *research culture, learned helplessness, prevention, motivation, independence*

В социальной ситуации новых общественных вызовов и экономических реформаций закономерной является трансформация высшего образования, расширяющие его функции, подчёркивающие значимость высшего образования как пространства «социального буфера» для обучающихся неподготовленных к самостоятельной жизни в условиях социальных трансформаций: [1]. Значимость этой функции подчеркнута в «Ключевых направлениях развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г., поскольку акцентировано внимание на развитие у выпускников в условиях неопределённости креативности, готовности оценивать существующую ситуацию, прогнозировать ее развитие, моделировать способы

ее преобразования, принимать самостоятельные решения, способности проявлять эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях, умения работать в команде. Эти целостные трансформации в модернизации высшей школе актуализируют формирование исследовательской культуры выпускников, являющейся одним из важнейших аспектов общей культуры специалиста, имеющей ценностно-смысловое значение и основывающейся на активизации поисковой потребности обучающегося, его исследовательских способностей, реализация которых обуславливает развитие нравственного сознания, созидательности и этики исследовательского поведения обучающегося.

Исследовательская культура является динамической составляющей профессиональной культуры и включает внутреннюю/духовно-психологическую, и внешнюю/поведенческую/деятельностную компоненты. А развитие исследовательской деятельности личности определяют мотивационно-ценностная, деятельностная и рефлексивная характеристики личности:[2]. При этом:

- мотивационно-ценностная характеристика является базовой по отношению к деятельностной и рефлексивной и напрямую определяет результат развития исследовательской культуры специалиста от внутренних установок, мотивов, и ценностей личности;

- деятельностная характеристика описывает уровень развития компетенций и компетентности специалиста и направления совершенствования исследовательской культуры специалиста и в процессе его профессиональной подготовки, и в процессе его собственно профессиональной деятельности, составляющей которых является научно-исследовательский процесс;

- характеристика уровня рефлексии личности является базой для исследовательской рефлексии в структуре исследовательской культуры специалиста, поскольку зависит от уровня развития самоанализа, самосовершенствования и способности к объективной оценке собственной деятельности:[3].

В педагогической науке исследовательская культура (помимо умственной, нравственной, экологической и др.), рассматривается как элемент целостной культуры студента:[4]. Выделяют информационный, технологический и аксиологический слои исследовательской культуры. Информационный пласт исследовательской культуры в процессе усвоения базовых для общечеловеческих, национальных, региональных и корпоративных ценностей и научных знаний, определяя представления специалиста о себе как личности, и субъекте деятельности; технологический пласт исследовательской культуры складывается в процессе овладения студентом интеллектуальными компетенциями, обеспечивающими успешность его деятельности в соответствии с требованиями общества, сообществом специалистов, социума окружающими людьми;

аксиологический пласт исследовательской культуры складывается в результате интериоризации личностью обучающегося традиционных и актуальных общечеловеческих и групповых ценностей. Таким образом, ведущим условием развития исследовательской культуры будущего специалиста определяется уровнем его творческой активности и способности к самообучению, представляющие собой целостный процесс, основанием которого являются самостоятельность и познавательная мотивация.

В ряде исследований (Н.М. Владимиров., И.Г. Доровских, М.Р. Арпентьева, Р.С. Лыженкова и др.) отмечается, что поскольку самостоятельность формируется поэтапно, на каждом из этапов/уровней имеются трудности и препятствия: формирования компетенций, достаточных для изменения образа жизни, соответствия собственных целей нормативным требованиям, преодоления субъективных личностных препятствий в освоении профессиональных компетенций:[5].

Обеспечение качества профессиональной подготовки обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов в инклюзивном университете обеспечивается успешностью формирования и развития самостоятельности таких обучающихся, а трудности – особенностями нозологии, и заключаются в несформированности (поврежденности) предметных и/или социальных компетенций, которые в свою очередь, приводят к ощущению неполноценности, беспомощности, к феномену, в психологии определяемому как «выученная беспомощность». При этом следует отметить, что трудности развития самостоятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов отличаются по степени активности и компетентности, но имеют и общие характеристики, проявляющиеся в страхе перед провалом, низкой самооценке, в избегании инициативы, отсутствии уверенности в своих силах и способностях, проявлении симптомов депрессии, в изменении отношения к общению со сверстниками. В учебной деятельности студентов выученная беспомощность может привести к снижению мотивации обучения и ухудшению учебных результатов, сказывается на социальной активности, приводит к снижению его активности в различных общественных мероприятиях и препятствуют успешности процесса формирования исследовательской культуры студентов:[6].

Мы полагаем, что в процессе профессиональной подготовки в инклюзивном вузе преодоление обучающимися с проблемами здоровья и инвалидами выученной беспомощности на прямую зависит от системы социального оценивания, которая в большинстве случаев реализуется преподавателем через установку «я знаю, что ты не можешь», и в силу объективной значимости роли преподавателя, эта позиция учитывается обучающимся, который на протяжении предшествующих лет (эта установка, к сожалению, сохраняется на каждом возрастном этапе, начиная

от дошкольного детства) и к формированию негативных оценок себя, своего потенциала как неуспешного:[7]. Следовательно, для обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов значительное влияние имеет, прежде всего, отношение и установки членов образовательного пространства вуза – студентов и преподавателей.

Поскольку в учебной деятельности студентов наличие выученной беспомощности может привести к снижению их мотивации к обучению, социальной активности, профилактика проявления синдрома выученной беспомощности у студентов с проблемами здоровья и инвалидов в образовательном пространстве инклюзивного вуза включает создание условий для формирования адекватной самооценки, объективного отношения к результатам своей образовательной деятельности, ориентированности на получение новых знаний, созданию условий, приводящих к росту чувства собственного достоинства учащегося.

Профессиональная позиция преподавателя инклюзивного вуза предполагает его установку на раннюю профилактику синдрома выученной беспомощности, а в случае его устойчивого проявления – коррекцию сложившихся форм и моделей поведения студентов с обращением в психологическую службу.

### Литература

1. Крежевских О.В. Современные вызовы как движущая сила развития высшего профессионального образования [elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20614/1/ipp](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20614/1/ipp) – С.382–384.
2. Антоненко Т.Л. Психологические основы с точки зрения ценностно-смысловой сферы в процессе профессионального становления личности студента. // Педагогика и психология.-2009. №4 (65). С. 26–36.
3. Гутарева Н.Ю. Исследовательская культура будущих специалистов вуза / Н.Ю. Гутарева. – Текст:непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С.1007–1009.
4. Хакимзякова И.М., Корепанова Н.В., Щербакова О.И. Профессионально личностное становление и развитие педагога. // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 66–71.
5. Владимиров Н.М., Доровских И.Г., Арпентьева М.Р., Лыженкова Р.С. Трудности формирования самостоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта // Психопедagogика в правоохранительных органах. 2023. № 2(93). С. 223–232.
6. Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И. Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности //Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.
7. Волкова О.В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. – № 2. – С. 397–408.

## **Организация наставничества в отношении обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на пути к их трудоустройству в ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи»**

**Кузиванова Елена Михайловна,**

*педагог-психолог ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи»*

*(Сыктывкар, Россия)*

*helenen1@mail.ru.*

В статье рассматривается содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности обучающихся, реализуемое через ролевую модель наставничества «Педагог – обучающийся с инвалидностью и ОВЗ» и нацеленное на трудоустройство этой категории обучающихся.

**Ключевые слова:** профессиональное становление личности, наставничество, личностно-ориентированное образование, сопровождаемое трудоустройство.

## **Organization of Mentoring in Relation to Students with Disabilities and Health Limitations on the Pathway to their Employment at State Professional Educational Institution “Syktyvkar College of Service and Communication”**

**Elena M. Kuzivanova,**

*educational psychologist, State Professional Educational Institution “Syktyvkar*

*College of Service and Communications” (Syktyvkar, Russia)*

*helenen1@mail.ru.*

The article considers the content of psychological and pedagogical support of professional development of students' personality, realized through the role model of mentoring “Teacher – student with disabilities and health limitations” and aimed at the employment of this category of students.

**Keywords:** professional formation of personality, mentoring, personality-oriented education, supported employment.

Трудоустройство инвалидов в России – это одна из важных социальных проблем. Наличие инвалидности и ОВЗ у обучающихся образуют значительное ограничение их жизнедеятельности, что является социальной проблемой неравных возможностей. Поэтому создание в системе СПО условий для успешной интеграции лиц с инвалидностью и ОВЗ в жизнь профессионального сообщества относится к числу важнейших.

Острые проблемы инвалидности молодых людей связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих им активно включаться в жизнь общества и связанных не только со здоровьем, но и с низким качеством профессионального самоопределения, что

негативно влияет на их профессиональное становление. Вследствие этого встал вопрос о создании в колледже комплексного психолого-педагогического сопровождения профессионального становления их личности.

Целью сопровождения является формирование у данной категории обучающихся внутренней готовности осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного), развитие их профессионально-личностного потенциала.

Важную роль в развитии этой системы работы призвано сыграть создание в колледже системы наставничества в ролевой модели «Педагог – обучающийся с инвалидностью и ОВЗ».

Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [2, с. 4].

В основу создаваемой системы заложен системно-деятельностный подход, который является методологической основой ФГОС нового поколения и нацелен на воспитание личности обучающегося как субъекта жизнедеятельности.

С точки зрения данного подхода профессиональное становление личности рассматривается как продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма [1, с. 58].

С учетом этой основополагающей идеи выстраивается модель наставничества, ориентиром для создания которой является точная дифференциация образовательных потребностей обучающихся в соответствии с их профессиональной направленностью.

Идея создаваемой модели наставничества соотносится с общим контекстом модели сопровождаемого трудоустройства [3].

*Сопровождаемое трудоустройство* – это глубокая и долгосрочная поддержка, которая помогает людям с инвалидностью не только найти работу, но и успешно адаптироваться на рабочем месте.

Важную роль в организации сопровождаемого трудоустройства играют органы государственной службы занятости населения. Колледж может стать важнейшим связующим звеном между выпускником, ЦЗН и работодателями, что обеспечивается непрерывностью психолого-педагогического сопровождения на этапе профессионального образования.

Эффективность выстраиваемых индивидуальных образовательных маршрутов напрямую зависит от качества работы педагога-психолога, который на всех этапах обучения проводит диагностику и индивидуальные консультации по планированию профессионально-образовательного маршрута.



Во многом в психологическом сопровождении используются методы профориентации. Однако зачастую «чистая» профориентация в системе СПО малоэффективна: проблемы профессионального самоопределения необходимо рассматривать в более широких контекстах планирования своей жизни и поиска своего места в обществе, т.е. востребованы технологии психолого-акмеологического сопровождения.

Одним из главных субъектов изменений в инклюзивной образовательной среде является педагог-наставник, способный создавать и поддерживать инклюзивный процесс. Условия для социально и личностно значимой активности обучающихся обеспечиваются путем создания специальных пространств в образовательной деятельности, насыщенных профориентационными возможностями.

Наставничество, как технология организации индивидуально-ориентированного образовательно-воспитательного процесса, реализуется в три этапа.

## **I. Социокультурное наставничество**

На первом этапе решаются задачи, облегчающие адаптационные процессы у первокурсников с инвалидностью и ОВЗ.

Инклюзивная образовательная среда базируется на принципе, определяющем право обучающегося на реализацию особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ, связанных с определенными закономерностями нарушенного развития в рамках той или иной нозологии. На основе заключений ПМПК разрабатываются рекомендации, которые рассматриваются на консилиуме и доводятся до педагогического коллектива для исполнения.

В проектируемой модели важнейшим составным компонентом является реализация уровня *внеурочной инклюзии*, которая предполагает включение обучающихся в широкий спектр внеурочной деятельности с развивающими формами организации учебного процесса. Это – основной деятельностный ресурс для реализации создаваемой модели. Позитивное самоопределение первокурсника в какой-либо деятельности – один из самых успешных триггеров его включенности и активности.

Чтобы выявить ресурсную зону развития необходимо выявить познавательный интерес, методами поиска которого являются блок упражнений «В поисках интереса» и технология картирования.

Развитие познавательного интереса обеспечивается проблемно-поисковыми и интерактивными методами образовательной деятельности, социальным проектированием.

Наставнику важно способствовать преодолению образовательных и социальных дефицитов и, в первую очередь, такого дефицита, как ограниченные возможности самоопределения, связанные с личностным, профессиональным, жизненным самоопределением.

Для формирования навыков самостоятельной работы предусматривается преодоление такого дефицита, как несформированность базовых компетентностей.

Особенно ярко специфика инклюзивной образовательной среды проявляется в направлении преодоления социального дефицита. Интервенции, включающие в процесс социализации обучающегося сверстников, считаются одними из самых перспективных среди различных методов социализации внутри колледжа.

## II. Учебно-профессиональное наставничество

На этапе интенсификации возникает необходимость обнаружить профессиональный интерес и насытить его функциональным использованием. Интерес может нарастать различными профессиями. Формируется траектория погружения в профессию или формирования нового профессионального интереса.

Если обучающийся имеет выраженный уровень направленности на получаемую профессию, в этом случае создается образовательная траектория активного вхождения обучающихся в профессию через его привлечение к проектной или исследовательской работе, а также развитие профессионально важных качеств, в т.ч. посредством участия в чемпионате «Абилимпикс».

У обучающегося, осуществившего неадекватный выбор профессии, развитие в профессии является труднодостижимым или невозможным. Самоопределение таких обучающихся становится основой кризисных явлений в личности.

Для содействия профессиональному становлению такого обучающегося важно осуществлять поиск профессионального интереса и выстраивать систему включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, а также содействие в закреплении привлекательной модели самореализации путем разработки альтернативных сценариев профессиональной жизни.

В качестве актуальных методов наставничества являются профориентационные экскурсии и профессиональные пробы.

Не менее важной для наставника является задача на смещение фокуса восприятия обучающегося с неспособности на функциональность, качество жизни. **Для этого важно формирование soft skills (мягких навыков).** Они помогают адаптироваться к разным ситуациям, взаимодействовать с людьми, решать проблемы и достигать целей. Для этого **обучающемуся важно** пробовать себя в новых ролях, знакомиться с разными командами, решать более масштабные задачи, набираться опыта в сложных непривычных проектах. Общение с людьми из разных профессиональных сфер, в частности нетворкинг, само по себе развивает гибкие навыки.

Большое значение для развития **soft skills** придается созданию тьюториаля, как пространства выбора, проб и реализации своих образовательных потребностей.

### III. Сопровождаемое трудоустройство

На этапе идентификации объективной целью самоопределения начинает выступать развитие способности проектировать цели, расставлять приоритеты, делать окончательный выбор, формирование субъектной позиции.

Итогом должен стать сформированный у обучающегося образ «Я – будущий профессионал», который будет гармонизировать его субъективно-оценочное отношение к себе как к будущему профессионалу и индивидуально-избирательное отношение к профессии как среде личностного становления и профессионального роста.

Наставниками на этом этапе могут использоваться различные методы и технологии работы. Развитию процессов целеполагания для их фасилитации в наибольшей степени подходят коучинг-технологии.

При неопределенном профессиональном выборе эффективным является применение психолого-акмеологических технологий, позволяющих осуществлять глубокий анализ профессионально-личностного потенциала и поиск личностно развивающего вида профессиональной деятельности.

На этом этапе в полной мере раскрывается содержание сопровождаемого трудоустройства выпускника, прошедшего предыдущие этапы сопровождения наставниками:

1. Проведение комплексной оценки профессионально-личностного потенциала.
2. Содействие проведению анализа рынка труда.
3. Создание индивидуального плана трудоустройства.

Полученный результат может стать хорошим стартом в будущее трудоустройство. Колледж стал первой образовательной организацией, вошедшей в пилотный проект «ТраекТОрия неограниченных возможностей», запущенного ГУ РК «ЦЗН города Сыктывкара» в 2024 году.

Однако не все выпускники с инвалидностью и ОВЗ планируют трудоустройство. Часть выпускников планирует сменить профессию или же продолжить обучение по полученной специальности на более высоком уровне. Важным для них является создание с наставником таких ключевых инструментов, как: 1. Личный профессиональный план. 2. «Дорожная карта».

Таким образом, проект «Внедрение системы наставничества в ролевую модели «Педагог – обучающийся с инвалидностью и ОВЗ в образовательное пространство ГПОУ «СКСиС» рассматривается как открывающий широкие перспективы для профессионального развития как педагогов, принявших на себя роль наставника, так и обучающихся, получающих опыт познания себя и эффективного планирования своих жизненных и профессиональных перспектив и интеграции в профессиональное сообщество.

## **Литература**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект. Фонд «Мир». 2005. 336 с.
2. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций».
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12.12.2024 года № 692н «Об утверждении стандарта деятельности по осуществлению полномочия в сфере занятости населения по организации сопровождения при содействии занятости инвалидов».

## **Актуальные вопросы инклюзивного образования лиц с нарушением зрения в вузе**

**Попова Владлена Владимировна,**

*кандидат философских наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (Иркутск, Россия)  
900320@mail.ru*

**Зуев Илья Олегович,**

*тренер программы «Универсальный мобильный помощник», помощник председателя Иркутской региональной общественной организации общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена трудового красного знамени общество слепых» (Иркутск, Россия)  
ZIO1997@yandex.ru*

В статье рассмотрены проблемы и перспективы обучения лиц с нарушением зрения в вузе. Выявлены основные барьеры и факторы доступной среды. Даны рекомендации по повышению инклюзивной культуры в сфере образования.

**Ключевые слова:** доступная среда, лица с нарушением зрения, инклюзивное образование, инклюзивная культура, умные стикеры.

## **Current Issues of Inclusive Education of Visually Impaired People in Higher Education Institutions**

**Vladlena V. Popova,**

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Irkutsk State University (Irkutsk, Russia)  
900320@mail.ru*

**Ilya O. Zuev,**

*coach of the Universal Mobile Assistant program, Assistant to the Chairman of the Irkutsk Regional Public Organization of the All-Russian Public Organization of the Disabled "All-Russian Order of the Red Banner of Labor Society for the Blind" (Irkutsk, Russia)  
ZIO1997@yandex.ru*

The article discusses the problems and prospects of teaching people with visual impairment at the university. The main barriers and factors of the accessible environment have been identified. Recommendations are given on improving inclusive culture in the field of education.

**Keywords:** *accessible environment, visually impaired persons, inclusive education, inclusive culture, smart stickers.*

Обеспечение комфортной и удобной жизни для людей с нарушениями зрения – это важная задача, стоящая перед обществом [1]. Современные технологии играют в этом важную роль, предлагая множество способов облегчить жизнь незрячим людям. Речь идет о широком спектре решений: от специальных программ для компьютеров и смартфонов, которые позволяют читать тексты и быстро решать свои бытовые и повседневные задачи, до тактильных карт и навигационных систем, упрощающих передвижение в пространстве. В целом, технологический прогресс открывает новые перспективы для интеграции людей с нарушением зрения в общество и улучшения качества жизни, реализации права каждого человека на полноценную и самостоятельную жизнь.

На сегодняшний день современный вуз представляется местом хранения знаний и культурного наследия, инновационной площадкой для развития специализированных и надпрофессиональных навыков. Для незрячих и слабовидящих людей до сих пор обучение в вузе представляет определенные трудности, что противоречит духу инклюзии и принципам равных возможностей.

В современных условиях для незрячих обучающихся основными барьерами остаются: отсутствие тактильного доступа к моделям и схемам, сложности с навигацией в образовательном пространстве, ограниченность информации в доступных форматах. Современные технологии открывают новые пути для устранения этих препятствий. Тактильные модели, рельефно-графические схемы, аудиодескрипция и тифлокомментарии позволяют «увидеть» знания через прикосновение и звук. Цифровые инструменты, такие как мобильные приложения с искусственным интеллектом, позволяющие узнать, как выглядят схемы, объекты и навигационные системы на основе умных стикеров с NFC, дополняют традиционные методы, обеспечивая автономность и комфорт.

Важным является переосмысление методов взаимодействия с аудиторией, другими словами, вуз должен стать инклюзивным пространством, где каждый обучающийся, вне зависимости от его физических возможностей, сможет преодолеть социальную изоляцию и получить доступ к научным ценностям.

На сегодняшний день проблема доступной образовательной среды для незрячих людей выходит далеко за рамки простого добавления тактильных указателей и табличек со шрифтом Брайля. Сейчас уже речь идет о создании действительно инклюзивного пространства, где каждый человек сможет чувствовать себя комфортно, безопасно, уверенно и самостоятельно.

Основное – это ориентировка в пространстве [2]. Незрячие люди полагаются на тактильные ощущения, звуки и запахи, отсутствие зрительного канала восприятия влияет на возможность осваивать образовательную программу, ориентированную на визуальную перцептивную модальность.

Кроме того, большое количество объектов образования практически недоступно для людей с нарушениями зрения, без помощи зрячего человека. Таблички, номера кабинетов, указатели – все это чаще всего представлено только визуально. Информация, необходимая для ориентировки в пространстве, оказывается практически недоступной. Отсутствует четкая аудиоинформация, которая могла бы помочь незрячим людям с легкостью сориентироваться.

Важным аспектом является повышение осведомленности преподавателей и студентов о потребностях и возможностях незрячих. Необходимо активно распространять информацию о проблемах доступности и способах оказания помощи, чтобы развеять существующие стереотипы и научить людей корректному взаимодействию с людьми с нарушениями зрения.

В Конвенции ООН о правах инвалидов, принятой в 2006 г., уделяется особое внимание созданию доступной среды, учитывающей потребности всех граждан, включая людей с нарушениями зрения. В Конституции Российской Федерации (статья 43), гарантируется право на образование и доступ к культурным ценностям для всех граждан, в том числе, для людей с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный закон №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. определяет принципы, согласно которым все учреждения, включая образовательные, должны быть адаптированы для людей с инвалидностью.

Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. устанавливает право на образование для всех граждан, вне зависимости от их физических возможностей, обеспечивая создание специальных условий для получения образования людьми с инвалидностью, включая требования к адаптации образовательных программ, внесению изменений в методику преподавания, предоставление специальных учебных материалов. Это может включать в себя использование тактильных пособий, аудиолекций и других средств, которые смогут помочь незрячим успешно осваивать учебный материал.

Доступность объектов и услуг во многом обеспечивается благодаря ГОСТам – государственным стандартам, которые регламентируют требования к архитектурным решениям и оборудованию, необходимым для удобства маломобильных групп населения.

Следует отметить, что сами абитуриенты и студенты с нарушением зрения нуждаются в дополнительных навыках для полноценного участия в образовательном процессе.

Рекомендуется проводить на базе вуза курсы цифровой грамотности для лиц с нарушением зрения, в целях обучения незрительному пользованию компьютером с помощью программ экранного доступа, получения базовых навыков работы с текстовыми редакторами, что помогло бы в дальнейшем при написании курсовых работ, дипломов, докладов. Возможно обучение работе с брайлевским дисплеем, это может упростить работу для незрячих людей. В данном случае, вероятность дальнейшего трудоустройства после окончания университета будет выше, потому что незрячие будут пользоваться компьютерными технологиями, смартфоном, распознавать плоскочечатный текст.

Возможно проведение дополнительных курсов выравнивания, на которых люди обучались бы основам компьютерной грамотности, работе с умными стикерами, чатами искусственного интеллекта.

Можно проводить мероприятия, направленные на развитие коммуникации, чтобы незрячие могли выстроить здоровую коммуникацию как с своими одноклассниками, так и с преподавателями, потому что зачастую людям с нарушением зрения достаточно трудно выстроить групповое взаимодействие, на это влияет отсутствие зрительного контакта, стеснение, нарушение ориентации в пространстве.

Рекомендуются курсы для преподавателей, чтобы рассказать им об особенностях сенсорного восприятия лиц с нарушением зрения, показать, с помощью каких приложений можно облегчить усвоение материала данной категории студентов, получить практические навыки создания инклюзивных материалов и пособий.

Таким образом, комплексный подход к созданию доступной среды для незрячих и слабовидящих людей в сфере образования является важным шагом к формированию инклюзивного общества. Эти инициативы улучшают качество жизни людей с ограниченными возможностями и способствуют изменению общественного мнения, формируя более чуткое и отзывчивое общество, где каждый человек может почувствовать свою значимость и принадлежность.

При этом, главным фактором является привлечение незрячих к разработке и проектированию этих решений, соблюдая принцип «равный равному», поскольку их личный опыт и понимание потребностей являются незаменимыми для создания действительно доступной и удобной среды в сфере образования.

## **Литература**

1. Доступная среда для инвалидов: современные подходы и решения: методическое пособие / В.А. Ковалёв, О.А. Мирошниченко, В.Б. Осиновская, О.С. Кудря, А.В. Штепа, Я.Д. Курганова; под редакцией О.Н. Владимировой. – Санкт-Петербург: СПБИУВЭК, ООО «ЦИАЦАН», – 2022. – 152 с.

2. Шеломанова Т.Н. Современные подходы и практические решения по обеспечению доступности объектов и услуг для инвалидов и иных маломобильных групп населения / Т.Н. Шеломанова, М.В. Рохманова. – Санкт-Петербург, 2020. – 100 с.



# **Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации**

*Материалы VIII Международной научно-практической конференции  
(Москва, 16–17 октября 2025 г.)*

Редакторы: Алехина С.В., Самсонова Е.В.

Компьютерная верстка В.В. Забкова

Электронное издание. Печать по необходимости

Формат 60×90<sup>1/16</sup>. Гарнитура «Times»

**Федеральный центр по развитию инклюзивного общего  
и дополнительного образования**

Московский государственный психолого-педагогический университет

127051, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29; тел.: (495) 632–90-77; факс: (495) 632-92-52  
<https://mgppu.ru/>  
<http://inclusive-edu.r>



**ЗНАНИЕ**



PsyJournals.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ



Федеральный центр  
инклюзивного  
образования



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Материалы  
VIII Международной научно-практической конференции

*16-17 октября 2025 года*

Москва  
2025

**УДК 376 + 37.09**

**ББК 88.6**

**А 43**

Конференция проводится в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 24.01.2025. № 073-00069-25-01 «Организационно-методическое сопровождение развития инклюзивного подхода при выстраивании суверенной модели системы образования».

**Редакторы:**

*Алехина Светлана Владимировна* — кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

*Самсонова Елена Валентиновна* — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

**А 43**

**Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации**, материалы VIII Международной научно-практической конференции (Москва, 16-17 октября 2025 г.) / ред. : С.В. Алехина, Е.В. Самсонова — М. : МГППУ, 2025. — 312 с. В сборнике представлены научно-исследовательские и практические материалы, направленные на обеспечение условий инклюзивного образования в Российской Федерации: организационно-управленческие аспекты инклюзивного образования, вопросы подготовки кадров, методики организации психолого-педагогического сопровождения, коррекционно-развивающие методики, методы взаимодействия с родителями в инклюзивном образовательном процессе, инклюзивные практики в общем и профессиональном образовании.

**УДК 376 + 37.09**

**ББК 88.6**

**ISBN 978-5-94051-363-6**

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Приветствие первого заместителя министра просвещения Российской Федерации Бугаева А.В. к участникам VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации» ..... | 10 |
| Приветствие президента МГППУ Рубцова В.В. к участникам VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации» .....                                              | 12 |
| <b>Раздел 1. Организационно-управленческие вопросы инклюзивного образования</b> .....                                                                                                                                                                 | 14 |
| <i>Алехина С.В.</i> Российская школа на пути к инклюзии.....                                                                                                                                                                                          | 14 |
| <i>Гарипова З.Ф.</i> Тенденции развития инклюзивной образовательной среды в республике Башкортостан .....                                                                                                                                             | 22 |
| <i>Завьялова А.А.</i> Современное состояние и перспективы развития дополнительного образования детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым .....                                                                                                         | 25 |
| <i>Куртева О.В.</i> Инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями.....                                                                                                                                                   | 28 |
| <i>Куулар С.О.</i> О межведомственном взаимодействии при реализации Межведомственного комплексного плана.....                                                                                                                                         | 32 |
| <i>Латыпова М.Х.</i> Инклюзивное образование в Республике Башкортостан: шаги к равенству и доступности .....                                                                                                                                          | 35 |
| <i>Седии Р.Ш., Куулар С.О.</i> Об актуальных запросах участников образовательных отношений в Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования (из опыта работы Республики Тыва).....                                                              | 39 |
| <i>Шевелева Д.Е.</i> Технологии преемственности дошкольного и школьного инклюзивного образования.....                                                                                                                                                 | 43 |
| <b>Раздел 2. Научные исследования в сфере инклюзивного образования</b> .....                                                                                                                                                                          | 49 |
| <i>Ахиярова Л.А.</i> Применение мультимодальных подходов в обучении детей с различными потребностями .....                                                                                                                                            | 49 |

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Богданцева Ю.А.</i> Развитие креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья средствами декоративно-прикладного искусства .....                              | 52  |
| <i>Быстрова Ю.А.</i> Развитие социальных навыков и жизненных компетенций у выпускников с интеллектуальными нарушениями как направление их психологической поддержки .....                | 56  |
| <i>Григорян Э.Г.</i> Психологические особенности внимания детей с РАС .....                                                                                                              | 61  |
| <i>Казакова Л.А.</i> Оценка результативности инклюзивного воспитания в условиях разновозрастного взаимодействия .....                                                                    | 65  |
| <i>Колобашикина И.А.</i> Разноуровневое обучение как инструмент моделирования инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации .....                           | 68  |
| <i>Мигунова Ю.В.</i> Роль доступной предметно-пространственной среды общеобразовательной организации в обучении детей с ОВЗ и с инвалидностью (на примере Республики Башкортостан) ..... | 74  |
| <i>Мирошников С.А., Наследов А.Д., Мирошников Е.С.</i> Исследование маркеров аутизма у детей дошкольного возраста .....                                                                  | 77  |
| <i>Руднева И.А.</i> Социальная эксклюзия семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями: депривационный подход .....                                                               | 82  |
| <i>Сафронова Е.М.</i> Способность к благодарности участников инклюзивного театра: организация диагностического исследования .....                                                        | 85  |
| <i>Селиванова С.С.</i> Оценка некоторых аспектов инклюзивной образовательной среды (по материалам социологического исследования) .....                                                   | 90  |
| <i>Столь А.В.</i> Перспективы инклюзии: как родители школьников с ОВЗ оценивают условия обучения в сравнении со средними региональными показателями .....                                | 93  |
| <i>Циканова Л.М.</i> Социальные конфигурации инклюзии в современной образовательной среде .....                                                                                          | 98  |
| <i>Шеманов А.Ю.</i> Право на образование и инклюзивная культура .....                                                                                                                    | 102 |
| <i>Шевлякова Д.Д., Лазюк И.В.</i> Особенности самоотношения у детей с ограниченными возможностями здоровья .....                                                                         | 106 |

### **Раздел 3. Подготовка кадров к реализации инклюзивной практики** 110

*Ефимова И.В.* Компетенции специалиста в области применения поведенческого анализа ..... 110

*Кобзева Е.Ю.* Цифровые компетенции педагога в инклюзивном образовании ..... 113

*Любезнова Л.В.* Кластерно-модульный подход в организации повышения квалификации педагогических работников по теме «Инклюзивное образование» ..... 116

*Лыскова Г.Т.* Профессиональная подготовка и взаимодействие учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования: проблемы, практика, перспективы ..... 120

*Ревенко С.П., Усатенко О.Н., Шевцова Я.В.* Предпосылки формирования готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий ..... 124

*Путинцева М.В.* Инклюзивное наставничество в работе с детьми с ОВЗ: опыт и перспективы ..... 128

### **Раздел 4. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования** ..... 132

*Агалакова О.В., Канчер В.Н.* Организация психолого-педагогического сопровождения – инструмент индивидуализации образовательной деятельности в образовательном комплексе «Точка будущего», г. Иркутск ..... 132

*Агалакова О.В., Дудкова И.М., Пузанская Н.С.* Мониторинг индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья как основа качественной реализации адаптированных образовательных программ: опыт ЧОУ ОК «Точка будущего» ..... 136

*Аглушевич Е.Е., Соломатина Д.В.* Комплексная психокоррекционная методика для улучшения адаптации детей с ОВЗ различными нозологиями к учебному процессу среди нормотипичных сверстников (на примере МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП») ..... 141

*Глубокова Е.А., Малащенко И.П., Сергеенкова С.Г., Сидорова Т.Н.* Взаимодействие специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья ..... 145

|                                                                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Журкина А.С.</i> Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра .....                                                         | 149        |
| <i>Зарипова Г.Р.</i> Современные методы профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....                                              | 153        |
| <i>Муллагалиева Д.Г.</i> Агрессивное поведение билингвов-подростков как вызов инклюзивному образованию: пути профилактики и коррекции.....                                                 | 156        |
| <i>Новацкая Д.В.</i> Непрерывность психолого-педагогического сопровождения как условие качества инклюзивного процесса .....                                                                | 161        |
| <i>Оралова Е.В., Вершинина О.А.</i> Непрерывность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.....     | 165        |
| <i>Ржевская С.И.</i> Игра как социальный сценарий в работе с ребенком младшего школьного возраста с тяжелой осложненной формой аутизма .....                                               | 168        |
| <i>Самсонова Е.В.</i> Подходы для выбора стратегии тьюторского сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.....                                                     | 172        |
| <i>Ширинская А.Д.</i> Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного детского отдыха для младших школьников: вызовы и пути их преодоления .....                                       | 175        |
| <b>Раздел 5. Взаимодействие с родителями в инклюзивном образовательном процессе.....</b>                                                                                                   | <b>180</b> |
| <i>Волкова Л.Д., Никитина О.Ю., Чернышова С.Б.</i> Непрерывность сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями.....                                                   | 180        |
| <i>Мирошниченко О.А., Вечканова И.Г., Линецкая А.Д.</i> Обеспечение условий коммуникативной доступности в инклюзивном детском саду: исследование запросов родителей .....                  | 184        |
| <i>Голунова О.О., Деревнина К.Е.</i> Опыт непрерывного сопровождения ребенка, имеющего особые образовательные потребности, в детском саду и дома, воспитывающегося в семье педагогов ..... | 188        |



|                                                                                                                                                                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Давиденко А.А., Соколова И.А.</i> Взаимодействие семьи и школы в условиях инклюзии: из опыта работы сельской школы .....                                                                                                                      | 192        |
| <i>Киселева А.В.</i> Проблемы взаимодействия с родителями агрессивных детей с ОВЗ.....                                                                                                                                                           | 197        |
| <i>Куулар Ч.К.</i> Консультирование родителей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов .....                                                                       | 201        |
| <i>Просветова Е.В., Кибрик А.А., Водинский А.Ф.</i> «Очевидное – невероятное» в летнем лагере: опыт интегративной работы на научно-ориентированной смене для детей с ТМНР и их семей...                                                          | 205        |
| <b>Раздел 6. Инклюзивные практики в общем образовании .....</b>                                                                                                                                                                                  | <b>210</b> |
| <b>Инклюзивные практики в детском саду .....</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>210</b> |
| <i>Абдуллина Э.Р., Клишко Н.В.</i> Роль игровой деятельности в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования .....                                                        | 210        |
| <i>Дембирел У.Д.</i> Индивидуальные занятия с ребенком с РАС в условиях частного центра .....                                                                                                                                                    | 215        |
| <i>Журкина А.С.</i> Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра.....                                                                                                                | 219        |
| <i>Козлова Е.П., Лапина Л.М.</i> Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как основа их инклюзии в общеобразовательное пространство школы.....                                                         | 223        |
| <i>Маликова Н.А.</i> Особенности реализации инклюзивного образования детей дошкольного возраста .....                                                                                                                                            | 226        |
| <i>Несмеянова Т.А., Лапина Л.М.</i> Игровые технологии в формировании элементарных математических представлений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....                                                               | 230        |
| <i>Мякутина Л.В., Полунина Е.В., Смирнова С.С., Шипина Н.С.</i> Детские конкурсы, как средство поддержки творческого потенциала детей с ограниченными возможностями, обусловленными нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования ..... | 234        |
| <i>Романова А.В., Кузнецова Н.В.</i> Педагогическое сопровождение инклюзивного образования в современном детском саду .....                                                                                                                      | 238        |

|                                                                                                                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Тищенко М.В.</i> Социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения .....                                                                                     | 241        |
| <i>Хурматуллина А.К.</i> Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей для детей с РАС .....                                                                                                      | 243        |
| <i>Царева Ю.С., Крылова Н.Н.</i> Организация совместной деятельности в инклюзии как условие формирования культуры поведения дошкольника .....                                                              | 247        |
| <b>Инклюзивные практики в школе.....</b>                                                                                                                                                                   | <b>250</b> |
| <i>Аверина И.Е., Ким И.А.</i> «Травмоориентированный подход» в образовании детей с нарушениями в развитии .....                                                                                            | 250        |
| <i>Ваныкина Г.В., Сундукова Т.О.</i> Цифровые технологии как инструмент развития инклюзивного образования: возможности и риски .....                                                                       | 254        |
| <i>Давыдова И.В.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе групповой деятельности в начальной школе.....                                         | 260        |
| <i>Ерёмина И.И.</i> Особенности формирования смыслового компонента чтения у обучающихся с ОВЗ .....                                                                                                        | 263        |
| <i>Землина Е.М., Черпакова С.А.</i> Социализация и профориентация через творчество: работа с детьми с особыми потребностями в гончарной мастерской.....                                                    | 266        |
| <i>Карпенкова И.В.</i> Программа по освоению навыка письменной коммуникации с мало или неговорящими слух детьми «Не говорит, но пишет!».....                                                               | 271        |
| <i>Ломоносова Н.В., Нестерова Ю.В.</i> Объективные и субъективные аспекты социальной адаптации низкорослых детей .....                                                                                     | 274        |
| <i>Муравьёва Е.А.</i> Формирование коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью посредством проекта «Старший друг и наставник» .....                     | 279        |
| <i>Мухаметшина И.С., Смирнова Я.А.</i> Улучшение когнитивных функций у обучающихся с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью посредством использования нейроигр в инклюзивной деятельности..... | 284        |
| <i>Осадчая И.Е.</i> Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации и формирования активной жизненной позиции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью                    |            |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| в дополнительном образовании (из опыта работы изостудии<br>«Мир, в котором мы живём» Образцового детского коллектива<br>Московской области) ..... | 287 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Раздел 7. Инклюзивный процесс в профессиональном<br/>образовании .....</b> | <b>292</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Аршинова Д.А.</i> Практика сопровождения обучающихся<br>с инвалидностью и ОВЗ в профильных организациях ..... | 292 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Гутерман Л.А., Занина Л.В.</i> Особенности психолого-<br>педагогического сопровождения лиц с инвалидностью<br>в условиях инклюзивного вуза ..... | 297 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Кузванова Е.М.</i> Организация наставничества в отношении<br>обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на пути к их трудоустройству<br>в ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» ..... | 302 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Попова В.В., Зуев И.О.</i> Актуальные вопросы инклюзивного<br>образования лиц с нарушением зрения в вузе..... | 307 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

# **ПРИВЕТСТВИЕ**

## **к участникам VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации»**

---

Постепенные изменения в системе образования Российской Федерации в отношении создания доступного и качественного образования для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья отражают неуклонное стремление к тому, чтобы каждый ребенок и его семья могли наилучшим образом реализовать свой потенциал в профессии и жизни.

В системе образования Российской Федерации проведена большая работа, чтобы повысить качество и доступность образования для детей с инвалидностью и ОВЗ. Утверждены и совершенствуются адаптированные образовательные программы, учитывающие особенности детей, специальные учебники, учебные планы и условия итоговой аттестации адаптированы под специфику образовательных потребностей. Государственные центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и некоммерческие организации оказывают всестороннюю помощь родителям. Ведется планомерная работа по совершенствованию подходов к обучению детей с ОВЗ с учетом рекомендаций экспертного сообщества, запросов родителей и интересов детей.

В целях системной реализации мер по обеспечению прав обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на образование начиная с 2015 года в Российской Федерации реализовывались межведомственные комплексные планы, утвержденные Правительством Российской Федерации. В результате реализации указанных планов увеличилось количество образовательных организаций, в которых созданы «безбарьерная» архитектурная среда и условия для образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью (материально-технические, дидактические, кадровые) (до 8072 дошкольных образовательных организаций из 32785 функционирующих, до 10106 общеобразовательных организаций из 43296 функционирующих, до 548 организаций дополнительного образования из 11030 функционирующих); созданы 157 базовых профессиональных образовательных организаций и 46 ресурсных учебно-методических центров в системе среднего профессионального образования на базе профессиональных образовательных организаций, 25 ресурсных методических, учебных центров на базе образовательных организаций высшего образования; федеральные ресурсные центры. На базе МГППУ создан Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, осуществляющий экспертно-консультационное

и методическое сопровождение развития системы инклюзивного образования, на базе Федерального центра начала работу Горячая линия по вопросам инклюзивного образования (8-800-600-40-44), по которой уже сегодня педагоги, администрация школ и родители могут задать интересующие их вопросы. Коррекционная помощь начала оказываться детям раннего возраста (с 2 месяцев), что позволило увеличить вероятность получения такими детьми образования совместно со сверстниками с минимальным психолого-педагогическим сопровождением и снизить порог инвалидизации общества в целом; – увеличилась численность обучающихся с инвалидностью, ОВЗ, получающих общее образование инклюзивно. Повысились уровень и объем учебно-методического обеспечения образования обучающихся с инвалидностью, ОВЗ (в федеральный перечень учебников было включено 106 специальных учебников); увеличилась численность педагогических работников, работающих с обучающимися с инвалидностью, ОВЗ, а также повысился уровень их квалификации.

В Стратегии развития образования до 2036 года с перспективой до 2040 года предусмотрен отдельный раздел, посвященный детям с особыми образовательными потребностями. В нем отражено развитие образовательных организаций с учетом социально-экономических особенностей каждого региона, создания в них специальных условий для детей с ОВЗ, формирования кадровых условий. Необходимо готовить и обеспечивать переподготовку учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, повышать квалификацию педагогов с тем, чтобы качественное образование было доступно максимально близко к месту проживания детей с ОВЗ и с инвалидностью.

Чтобы оценить доступность и качество образования с 2025/26 учебного года во всех школах вводится ежегодная оценка инклюзивной среды. Для этого по поручению Президента разработана и утверждена специальная модель с четкими критериями, как должна работать инклюзивная школа. Она должна сохранить вариативность форм обучения, обеспечивать общность культурных и духовно-нравственных ценностей, учитывать особые потребности разных групп детей. Это поможет своевременно принимать решения в сфере управления образованием и системно улучшать условия для всех детей.

Уверен, что участники VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации» смогут обсудить современные задачи развития инклюзивного образования и предложат важные для этого развития решения. Желаю всем продуктивной работы!

*Александр Вячеславович Бугаев,  
первый заместитель министра  
просвещения Российской Федерации*

## Уважаемые коллеги!

Многолетней традицией стало обсуждение актуальных тенденций развития отечественного инклюзивного образования в стенах Московского государственного психолого-педагогического университета. Конференция по развитию инклюзивного образования является экспертной площадкой для дискуссионных вопросов обеспечения условий получения качественного и доступного образования обучающимися с особыми образовательными потребностями; организации благополучной и безопасной образовательной среды для развития личности ученика на основе традиционных духовно-нравственных, культурно-исторических ценностей и принципов инклюзии; обеспечения эффективной адресной психологической помощи обучающимся; подготовки и переподготовки кадров, в том числе специалистов тьюторского и психолого-педагогического сопровождения, готовых и способных к работе в инклюзивной образовательной среде, отличающейся разнообразием образовательных потребностей обучающихся.

Стратегическим документом в развитии инклюзивного образования в субъектах Российской Федерации на всех установленных уровнях образования является Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года), подписанный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой в 2023 году. Реализация этого документа контролируется Советом при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере. Этот факт придает высокую значимость самому вопросу развития инклюзивного образования в стране.

Одним из механизмов развития инклюзивного образования является создание сетевой инфраструктуры региональных ресурсных центров, координацию деятельности которых берет на себя Федеральный центр по развитию инклюзивного общего образования, созданный Минпросвещения России на базе нашего университета. Анализ отчетов регионов показывает, что существует острый запрос на создание единого ресурсного пространства психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательных отношений на всех уровнях образования, поддержка которого должна обеспечиваться образовательными организациями на федеральном, региональном, муниципальном уровнях.

По статистическим данным Министерства Просвещения Российской Федерации на сегодняшний день 62% обучающихся с ОВЗ и инвалидностью обучаются в условиях совместного обучения со сверстниками. С годами динамика меняется в сторону увеличения, с 2020 года впервые численность школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах превышает численность школьников, получавших образование

в отдельных образовательных организациях (в 2020/2021 учебном году – 54%, в 2023/2024 учебном году – 58,8%). Основная задача заключается в создании условий для качественного образования таких обучающихся, психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных программ для их полноценного духовно-нравственного, физического, интеллектуального и социального развития, сохранения жизни и здоровья, в обеспечении адресной психолого-педагогической помощи с учетом всех образовательных потребностей обучающимся различных целевых групп.

В целях достижения основных задач необходим комплекс мер, направленных на совершенствование системы инклюзивного образования и решение следующих основных проблем:

1. Кадровый дефицит, следствием которого является ограниченный доступ обучающихся к психолого-педагогической помощи в образовательных организациях.

2. Недостаточный объем и качество подготовки специалистов, готовых решать практические задачи в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся.

3. Необходимость совершенствования системы методического обеспечения инклюзивного образования и рекомендованного инструментария (диагностики, профилактики, коррекции) с доказанной эффективностью, а также методической поддержки педагогов, в том числе наставничества по отношению к молодым специалистам.

4. Несогласованность междисциплинарной системы действий разнопрофильных специалистов, направленной на оказание адресной помощи обучающимся в соответствии с их образовательными потребностями на основе межпрофессионального взаимодействия.

5. Высокая востребованность качественных современных цифровых ресурсов и сервисов в деятельности педагогов, педагогов-психологов и специалистов сопровождения.

Выражаю уверенность, что перечисленные проблемы окажутся в фокусе внимания участников VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации».

Желаю всем продуктивной работы в развитии такого важного направления, как создание условий для каждого ребенка в реализации его права на получение качественного образования. Только совместными усилиями мы выстроим систему, которая будет направлена на повышение доступности образования и безопасности образовательной среды для всех без исключения детей.

***Виталий Владимирович Рубцов,***  
***председатель программного комитета, президент МГППУ,***  
***доктор психологических наук, академик РАО***

## РАЗДЕЛ 1

# ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### Российская школа на пути к инклюзии

**С.В. Алехина**

*Московский государственный психолого-педагогический университет,  
директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего  
и дополнительного образования, к.психол.н. (Москва, Россия)  
alehinasv@mgppu.ru*

Статья посвящена обсуждению специфики построения инклюзивной школы, представлены результаты апробации базовой модели инклюзивной школы, дан анализ высоких и низких показателей, полученных пилотными школами в результате апробации модели. Автор делает вывод о необходимости специального проектирования школы как инклюзивной образовательной организации.

**Ключевые слова:** инклюзивная школа, модель, апробация, инклюзивная среда, институциональный контекст, образовательная организация.

### Russian school on the path to inclusion

**Svetlana V. Alekhina**

*Candidate of Science (Psychology), Chief of the Federal Center for the Development  
of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of  
Psychology & Education (Moscow, Russia)  
alehinasv@mgppu.ru*

The article is devoted to the concept of “inclusive school”, presenting the results of testing the basic model of an inclusive school, showing an analysis of high and low indicators obtained by pilot schools as a result of testing the model. The author concludes that there is a need for special design of the school as an inclusive educational organization.

**Keywords:** inclusive school, model, testing, inclusive environment, institutional context, educational organization.

В условиях трансформации образовательного пространства и появления новых сред обучения и воспитания школа оставляет за собой главную роль самостоятельного социального института, обеспечивающего полноценную интеграцию личности в общество. В отличие от других



социальных институтов она обладает организационной структурой, образовательной миссией и философией влияния. За последние 25 лет школа активно перестраивается под влиянием социальных изменений, технологического прогресса и общественных запросов, адаптируясь к новым контекстам и вызовам современности.

На старте развития инклюзивного образования в нашей стране одним из важных исследовательских вопросов было понять, где живет инклюзия, в какой организационной рамке может существовать и развиваться вся глубина и многомерность этой гуманистической идеи. Практика и рефлексия опыта показали, что сущность процесса полноценно и независимо развивается в условиях организации. Родители выбирают школу не только по формальным признакам территориальной доступности, но прежде всего по той атмосфере и культуре принятия, способности изменяться под ребенка и создавать условия принятия его особенностей и отличий. Так в экспертном сообществе появился вопрос – какой должна быть инклюзивная школа, каковы ее характеристики и особенности.

Сама идея анализа школьной реальности как институциональной системной рамки исследователя, всегда увлекала и педагогов, и психологов. На мои размышления об инклюзивной школе хорошо отзываются размышления Исака Фрумина о скрытых реалиях школы. В своей монографии «Тайны школы: заметки о контекстах» И.Д. Фрумин [8] пишет о множестве факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе. «Рассматривая школу не только как формальную организацию, но и как сообщество людей, а значит, объект социальной теории, социологи обнаружили такие формы социального взаимодействия, на которые педагогическая теория особого внимания не обращала, социальный контроль или социальную структуру». Эти размышления созвучны с принципом «экологии инклюзии» в образовательной организации [9], показавшем ее отличие от специального обучения и сделавшем акценты на ответственности школы за групповые процессы, а не только за индивидуальные результаты. Этот подход поддерживает создание разнообразной и гибкой среды, обеспечивающий равный доступ, участие и развитие для всех членов школьного сообщества и подразумевает внимание к процессу взаимодействия. Для полноценной инклюзивной практики образовательная среда школы должна учитывать индивидуальные особенности детей, при этом обеспечивать эмоциональную включенность, построение отношений и взаимодействия, без которого, по мнению основателя культурно-исторической теории А. Лурия, невозможно развитие высших психических функций.

Акцент на социальном взаимодействии, на включении в совместную деятельность делают отечественные психологи В.В. Рубцов, А.А. Мар-

голис [6] при анализе культурно-исторического типа школы еще раз указывая, что «школа – это весьма тонкий социальный организм, прочными нитями связанный с социальной практикой, влияющий на эту практику и развивающий ее».

Попытка понять как инклюзия живет в школе сделана директором одной из московских инклюзивных школ Александровым Ездовым в книге «Школа для всех и для каждого: из опыта управления большой школой», где он отмечает важный принцип для изменений образовательной среды школы: «главное и ключевое: перестать учителю считать обучение ребенка с ОВЗ ПРОБЛЕМОЙ, а начать относиться к этому процессу как к ЗАДАЧЕ». Этот деятельностный залог в деятельности педагога и руководителя школы может стать основой для создания инклюзивной политики и культуры школы, стремящейся к инклюзии.

Известное во всем мире практическое пособие «Показатели инклюзии» Тони Бута и М. Энскоу определило основные показатели проектирования инклюзивной организации и были эффективно использованы многими российскими исследователями и проектировщиками инклюзивного процесса в образовании. Внедрение федеральных образовательных стандартов и примерных адаптированных общеобразовательных программ, заявляющих требования к содержанию образования, к условиям и результатам обозначило новый этап в осмыслении того, какой должна быть инклюзивная школа.

Огромный управленческий и методический багаж образцов, систематизирующих ответы на наш вопрос, накопил Всероссийский конкурс лучших инклюзивных школ России, которое с 2013 года проводит Министерство просвещения. В 2021 году Президент утвердил перечень поручений, в том числе «обеспечить разработку и утверждение требований и показателей деятельности образовательных организаций в целях обеспечения инклюзивного образования». Годом позже был разработан Межведомственный комплексный план, в котором была сформулирована задача по разработке и апробации базовой модели инклюзивной образовательной организации, включающей систему оценки инклюзивной образовательной среды.

В 2023 году Министерство просвещения Российской Федерации подготовило базовую модель инклюзивной организации. Само понятие модели как – поиск конечного в бесконечном [Д. И. Менделеев] несмотря на то, что оно дисциплинирует мышление, в самом способе введения содержит ограничения, предположение о том, что существует некий социальный заказ на инклюзивную школу. Основным субъектом, заявляющим такой социальный заказ, является родитель, который выбирает условия образования для своего ребенка. При разработке модели речь шла о Базовом варианте модели, который может структурировать то необходимое, что обеспечивает и объясняет требования к организации с позиции инклюзивного подхода в образовании и условий построения инклюзивной среды.

Согласно базовой модели инклюзивная образовательная организация – это образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность по образовательным программам, в том числе адаптированным, обладающая совокупностью образовательных условий включения в единую среду обучения и воспитания каждого обучающегося, находящегося в общей системе образования, независимо от его физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, имеющая целостную систему управления и контроля за реализацией права каждого обучающегося на качество и доступность образования с учетом его индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Основные функции инклюзивной образовательной организации – обучение и воспитание всех обучающихся, в том числе следующих категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее вместе – обучающиеся): обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, нуждающихся в создании специальных образовательных условий; обучающихся с отклоняющимся (девиантным) поведением; обучающихся, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, испытывающих временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющих установленной инвалидности и не относящихся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с неродным русским языком, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, принадлежащих к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения); одаренных обучающихся.

В 2024 году Федеральным ресурсным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ была организована апробация базовой модели инклюзивной школы с целью проверить жизнеспособность основных требований Модели к реальной деятельности общеобразовательных организаций общего образования, реализующих формы совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями с нормативно развивающимися сверстниками.

На основе результатов мониторинга инклюзивной образовательной среды, проведенного Федеральным ресурсным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ в 2023 году были определены 5 регионов – Калининградская область, Липецкая область, Красноярский край, Ставропольский край, Хан-

ты-мансийский автономный округ Югра. Министерствами этих регионов были выделены 50 школ, которые стали пилотными площадками по апробации модели. В качестве одного из пилотных регионов выступила Донецкая народная республика, где были отобраны еще 5 школ [5].

Основой для организации процесса апробации стали результаты самооценки пилотных школ посредством разработанной карты самооценки, содержащей все показатели модели.

Высокие результаты пилотными школами были достигнуты по следующим показателям:

- Кадровое обеспечение образования обучающихся с особыми образовательными потребностями за счет наличия специалистов (87% школ).

- Разработаны школьные локальные, регламентирующие инклюзивное образование (63% школ).

- Профессиональное развитие руководителей и педагогических работников (100%).

- Вариативность адаптированных общеобразовательных программ, исходя из особенностей и потребностей обучающихся (95% школ).

- Контроль за индивидуальной динамикой образовательных результатов реализуется в 98% школ.

- Организация профориентационных мероприятий с учетом особых образовательных возможностей обучающихся (63% школ).

- Реализация программ дополнительного образования по разным направлениям с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (в 98% школ).

- Реализуется программа воспитательной работы с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (в 98% школ).

- Создание доступной среды в школе реализуется за счет участия в федеральных, краевых и муниципальных программах и проектах (84% школ).

- Оборудованы помещения для психолого-педагогического сопровождения в 75% школ.

- Наличие адаптированных и специальных учебников (92% школ)

- Обеспечение информационной открытости (100% школ)

- Участие педагогов, обучающихся и родителей в разработке и реализации социальных проектов, воспитательных мероприятий, мероприятий в рамках внеурочной деятельности в (84%)

- Трансляция опыта инклюзии через инновационные площадки, площадки стажерских практик, ресурсных школ (96% школ).

Нужно отметить, что по критерию «Результативность» по 2 показателям – «наличие динамики успеваемости обучающихся с ОВЗ» и «участие в олимпиадах и конкурсах» высокие баллы показали только 14% пилотных школ.

В результате апробации модели, несмотря на высокие результаты в самостоятельной оценке, школами-участниками были сформулированы

серьезные дефициты реальной практики в соответствии со следующими показателями модели:

- организация сетевого взаимодействия с образовательными и иными организациями для развития инклюзивного образования
- наличие инструментов мониторинга успешности обучающихся с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности
- наличие профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде
- наличие квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики
- реализация профориентационных мероприятий с учетом особых образовательных возможностей обучающихся;
- наличие специального, в том числе ассистивного, дидактического оборудования;
- доступность информации для лиц с ОВЗ на официальном сайте школ;
- наличие сетевой формы реализации дополнительных общеобразовательных программ;
- наличие инструментов для измерения динамики успеваемости обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- готовность образовательной среды соответствовать разным образовательным возможностям учеников (гибкое расписание, разные формы аттестации)
- наличие транспортной поддержки по доставке учеников с инвалидностью;
- доступность электронных образовательных ресурсов и дистанционных образовательных технологий в образовании обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, в т.ч. находящихся на надомном обучении;
- принятие в общении обучающихся с инвалидностью, в том числе родителями обычных учеников.

В результате апробации модели, рефлексии своих достижений и неудач, «горизонтального» обучения и обмена опытом пилотные школы сформулировали список предложений по развитию инклюзивного образовательного процесса на уровне организации и в целом системы образования:

- обеспечить профессиональную подготовку тьюторов для инклюзивного образования;
- организовать поиск и внедрение новых методов организации равноправного взаимодействия детей с особенностями здоровья с их здоровыми ровесниками;
- подготовить квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики, способных работать в инклюзивной образовательной среде;

- оказать методическую и психологическую помощь в решение профессиональных проблем педагогам, которые не уверены в своих силах и компетенциях, боятся нести ответственность за действия при обучении детей с особыми потребностями;

- обеспечить педагогов качественными программами обучения, (методики обучения в инклюзивных классах, внедрение инклюзивных практик, работа по подготовке учителей к использованию ассистивных средств);

- подготовить методические материалы по разработке и реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР);

- уменьшить численность детей в инклюзивных классах (до 25 человек);

- создать на муниципальном уровне систему кадрового распределения специалистов психологической службы в школах с большой численностью детей ОВЗ;

- выявлять, обобщать и распространять опыт творчески работающих в инклюзивной среде педагогов;

- организовать информирование в местных СМИ о проблемах инклюзивного образования, мероприятиях для учащихся с ОВЗ, их достижениях;

- организовать работу с родителями детей с ОВЗ на муниципальном уровне (общие родительские собрания, лекторий и т.п.);

- разнообразить формы сотрудничества педагогов на муниципальном уровне для возможности тиражирования инновационных авторских программ и методических разработок педагогов, повышения мотивации по самообразованию и повышению профессионального роста;

- организовать адресную работу с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ и инвалидностью по информированию о ресурсах образовательной организации, муниципального образования, региона по дополнительному образованию детей;

- создать реестр лучших инклюзивных практик и школ, использовать их как образец или площадку для обучения инклюзивных педагогов и школьных руководителей;

- организовать повышение квалификации управленцев по актуальным вопросам управления инклюзивной школой;

- разработать модель контроля реализации индивидуальных образовательных маршрутов на уровне образовательной организации.

Апробация модели позволила поднять на уровень профессиональной рефлексии руководителей и педагогических команд содержание необходимых изменений в соответствии с системой требований базовой модели. Это в очередной раз доказало то, что инклюзивная школа должна проектироваться, «строиться», «вырастать» из реальных возможностей, которые есть в практике и стратегии образовательной организации как сообщества людей. В.А. Сухомлинский ввел представление о «педаго-

гическом убеждении коллектива», которое «требует длительной, кропотливой работы, необходимой для того, чтобы идея претворилась в практические дела» [7]. И когда это «педагогическое убеждение» связано с реализацией идеи инклюзии, школа становится инклюзивной, возникает то поле возможностей, которое рождает новый контекст развития.

Безусловно, апробация позволила осознать не только ресурсы и дефициты школ-участников, но и отдельное несовершенство самой модели. Доработка базовой модели связана с конкретикой показателей, динамическим характером создания образовательной среды, введением здоровьесберегающих показателей и показателей создания психологической безопасности в инклюзивной школе. Принимая во внимание, что любая модель упрощает реальность, ее доработка и экспертное обсуждение позволит сформировать систему требований к школе с точки зрения инклюзивных принципов и норм законодательства страны, которая гарантирует любому ребенку доступное и качественное образование по месту его проживания.

### Литература

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Тони Бут Мэл Эйнскоу; под ред. Марка Вогана; [пер. Игорь Анисеев]. Изд. 2-е. Москва: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с. ISBN 978-5-91400-009-4
2. Ездов А.А. Школа для всех и для каждого: из опыта управления большой школой. Москва: Просвещение, 2025. 96 с.
3. Инклюзивная образовательная организация – образовательная организация для всех [Электронный документ]. Москва: МГППУ. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aproboatsii.pdf> (дата обращения: 31.07.2025.)
4. Лурия А.Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность. Хрестоматия по курсу «Введение в психологию»: учебное пособие / ред. Е.Е. Соколова. Москва: Российское психологическое общество, 1999. С. 253–264.
5. Реестр инклюзивных общеобразовательных организаций – участников апробации модели инклюзивной образовательной организации [Электронный документ]. Москва, 2024. URL: [https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/06/ETsP\\_DIE\\_Gribova\\_Orghanizatsii\\_dlia\\_pilota\\_.pdf](https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/06/ETsP_DIE_Gribova_Orghanizatsii_dlia_pilota_.pdf) (дата обращения: 31.07.2025)
6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. (1996). Культурно-исторический тип школы (проект разработки). Психологическая наука и образование, 1(4), Статья 13 [Электронный ресурс]. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996\\_n4/Rutsov](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Rutsov) (дата обращения: 31.07.2025)
7. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. Москва: Просвещение, 1982. 206 с.
8. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография / Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1999. 250 с.
9. Dyson A., Farrell, P., Polat F., Hutcheson G., & Gallanaugh F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education [Electronic document]. URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf> (date of access: 31.07.2025).



## Тенденции развития инклюзивной образовательной среды в республике Башкортостан

**Гарипова Зухра Фанусовна,**

*кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*  
loyal-z@bk.ru

Исследование системы инклюзивного образования в Башкортостане показало наличие основных трудностей: неравномерность доступа к обучению (особое внимание уделяется сельским территориям), нехватка профессиональных педагогов и потребность теснее интегрировать медицинскую помощь в учебный процесс. Среди предложенных мер по улучшению положения – повышение уровня подготовки преподавателей, модернизация образовательной инфраструктуры и расширение медико-социальной помощи учащимся.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ и с инвалидностью, доступное образование, социологический опрос, Республика Башкортостан.

## Trends in the Development of Inclusive Educational Environment in the Republic of Bashkortostan

**Zukhra F. Garipova,**

*Candidate of Science (Economic), Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of Strategic Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*  
loyal-z@bk.ru

A study of the inclusive education system in Bashkortostan has shown the presence of major difficulties: uneven access to education (special attention is paid to rural areas), lack of professional teachers and the need to integrate medical care more closely into the educational process. Among the proposed measures to improve the situation are improving the level of teacher training, modernizing the educational infrastructure and expanding medical and social assistance to students.

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities and disabilities, affordable education, sociological survey, the Republic of Bashkortostan

Система инклюзивного образования призвана гарантировать равный доступ к качественным образовательным услугам для всех детей, включая несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Несмотря на прогрессивные преобразования в российском законодательстве и практике инклюзивного образования, сохраняется значительное количество препятствий, мешающих полноценной реализации прав детей с особыми образовательными потребностями.

Исследование мнений родителей детей с ограниченными возможностями развития и с инвалидностью относительно состояния и сложностей



организации инклюзивного образования в школах Республики Башкортостан продолжается второй год подряд по заказу Министерства образования и науки Республики Башкортостан. В 2024 году проводился массовый анкетный опрос, в 2025 году наряду с опросом было проведено социологическое исследование методом фокус-групп, позволяющие более детально изучить существующие проблемы и факторы, на них влияющие.

В результате проведенных опросов можно выделить ключевые тенденции развития инклюзивной образовательной среды в регионе. Одной из главных проблем является значительная разница в доступности инклюзивного образования между различными муниципальными образованиями республики. Например, столица Уфа располагает лучшей инфраструктурой и более широкими возможностями для инклюзивного обучения, в то время как малые города и села испытывают значительный дефицит ресурсов и инфраструктуры.

Большое беспокойство вызывает недостаточное количество педагогов, имеющих опыт и профессиональные навыки для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Наблюдается общий дефицит специалистов-дефектологов, логопедов и педагогов-психологов, что оказывает серьезное влияние на успеваемость и благополучие детей с ОВЗ. Переход к инклюзивному образованию произошел быстрее, чем появилась необходимая подготовка педагогов и соответствующая инфраструктура. В результате дети с особыми потребностями оказались включены в массовые классы без нужного уровня поддержки и условий, что ведет к ухудшению их академических успехов и психоэмоционального благополучия [2, с. 92].

Большой акцент родителями был сделан на необходимость институциональной интеграции медицины и образования. Специфические нарушения, ведущие к проблемам в обучении и социализации, часто носят медицинский характер. Очевидно, что для повышения эффективности инклюзивного обучения, для своевременного выявления и коррекции нарушений необходимо в повседневную образовательную деятельность подключить медицинское сопровождение и консультацию врачей.

Результаты фокус-группы подтвердили наличие существенных различий в уровне доступности образования между столицей и остальными населёнными пунктами, а также ярко выраженные проблемы в сельских территориях. Также была отмечена неравномерность распределения специализированных образовательных учреждений в столице и периферийных районах. Во многих населённых пунктах отсутствуют необходимые ресурсы для обучения детей с ограниченными возможностями, что заставляет родителей выбирать альтернативные формы обучения, включая домашнее обучение [1, с. 157].

Участниками фокус группы подтвердилось беспокойство родителей нехваткой опытных и мотивированных педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Отсутствие практических навыков, неспособность применять дифференцированные подходы

к обучению и недостаток эмпатии отрицательно сказываются на результатах образовательного процесса. Было также отмечено, что даже педагоги с опытом порой не хотят прилагать усилия для адаптации образовательного процесса к нуждам ребёнка.

Для существенного улучшения инклюзивной образовательной среды необходима реализация комплексного подхода. В качестве фундаментальных направлений стоит выделить целесообразность поддержки научно-исследовательской деятельности этой сферы и интеграцией медицинского сопровождения в повседневную образовательную деятельность для своевременного выявления и коррекции нарушений. При этом разработка образовательных и научно-исследовательских программ по изучению опыта и продвижению успешных практик инклюзивного образования позволит обеспечить лучшее понимание и распространение эффективных методов.

Инфраструктурное направление предполагает наряду с общим увеличением количества коррекционных классов и школ, равномерное распределение специализированных заведений по территории республики. Снижение нагрузки учителей связанной с переработкой и уменьшением объема отчетности благодаря созданию цифровых платформ для автоматизации рутинных задач позволит педагогам сосредоточиться на работе с детьми [3, с. 350].

Решение кадрового вопроса возможно в результате формирования системной подготовки и переподготовки педагогических кадров, акцентированной на обучении педагогов взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. Введение обязательной сертификационной подготовки для работы в инклюзивных классах. При этом обеспечение трудоустройства тьюторов в каждое образовательное заведение для снижения нагрузки на педагогов и облегчения процесса адаптации детей-инвалидов также будет существенно разгружать учителей и повышать инклюзивность образовательной среды.

Развитие инклюзивного образования в Республике Башкортостан должно сопровождаться решением вышеперечисленных проблем. Среди ключевых задач выделяются повышение квалификации педагогов, создание подходящей инфраструктуры и усиление медико-социальной поддержки. Дальнейшее продвижение инклюзивных практик станет возможным при условии глубокой перестройки системы образования, которая обеспечит качественные условия для обучения всех детей, независимо от их особенностей. Для формирования справедливой и комфортной образовательной среды для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями необходимы совместные действия со стороны государства, общественных институтов и гражданского общества.

### **Литература**

1. Гимаев И.З. Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья как объект научного исследования // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 2. С. 156–168.

2. Мигунова Ю.В. Нормативные правовые основы организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Республике Башкортостан // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. 2024. № 2 (18). С. 90–98.

3. Селиванова С.С. Тенденции адаптации системы общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Уфимский гуманитарный научный форум. 2024. № 1 (17). С. 349–362.

## **Современное состояние и перспективы развития дополнительного образования детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым**

**Завьялова Анастасия Александровна,**

*аспирант 2 года обучения, преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»  
stasja483@mail.ru*

Статья посвящена анализу актуальной ситуации в сфере дополнительного образования (ДО) детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на территории Республики Крым. На основе изучения данных Навигатора ДОД «До Крыма», деятельности инклюзивного центра «Преград нет», Спортивной школы тенниса на колясках (г. Симферополь), ведущих НКО выявлены ключевые достижения, системные ограничения и барьеры. Определены стратегические векторы развития, включая повышение доступности услуг, диверсификацию программ, совершенствование кадрового состава, укрепление материально-технической базы и интеграцию усилий государственных и негосударственных организаций. Обоснована необходимость комплексного подхода и адресной государственной поддержки для обеспечения равных возможностей и успешной социализации детей и молодежи с ОВЗ через систему дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, дети с ОВЗ, молодежь с ОВЗ, инклюзия, Республика Крым, доступность, адаптированные программы, некоммерческие организации, Навигатор ДО.

## **Current State and Prospects for the Development of Additional Education for Children and Young People with Disabilities in the Republic of Crimea**

**Zavyalova Anastasia Alexandrovna,**

*postgraduate student of the 2nd year of study, teacher of the Department of Special (defectology) Education, State Budgetary General Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"  
stasja483@mail.ru*

The article analyzes the current state of supplementary education for children and youth with disabilities in the Republic of Crimea. Based on data from the «Do Kryma» Navigator, the activities of the inclusive center «Pregrad Net», the Wheelchair Tennis Sports School (Simferopol), key achievements, systemic constraints, and barriers are identified. Strategic development vectors are outlined, including enhancing service accessibility, diversifying programs, improving staff qualifications, strengthening the material base, and integrating efforts of state and non-state actors. The necessity of a comprehensive approach and targeted state support to ensure equal opportunities and successful socialization of the target group through supplementary education is substantiated.

**Keywords:** *education, children with disabilities, youth with disabilities, inclusion, Republic of Crimea, accessibility, adapted programs, non-profit organizations, Navigator of SED.*

Система дополнительного образования (ДО) признается важнейшим инструментом личностного развития, социальной интеграции, профессионального самоопределения и формирования жизненных стратегий подрастающего поколения [1]. Республика Крым, являясь субъектом Российской Федерации, сталкивается с комплексом задач в процессе формирования эффективной и доступной системы ДО для указанной категории граждан. Целью настоящего исследования выступает анализ текущего состояния и определение перспективных направлений развития дополнительного образования детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым на основе актуальных эмпирических данных и практического опыта.

Согласно «Межведомственному комплексному плану мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Крым» в 2024 году запланировано было внедрение методического обеспечения по организации и развитию сети организаций дополнительного образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ [5]. На сегодняшний день, согласно данным сайта «Навигатор дополнительного образования» для детей с ОВЗ функционируют 17 программ дополнительного образования, из них: 9 в Симферополе, 2 в Красногвардейском районе, 2 в Керчи, 3 в Армянске и 1 программа представлена в Симферополе от ИП Гарькавая Е.С. Данные о системе дополнительного образования для детей и молодежи с ОВЗ в других районах на сайте не представлены [4].

На сегодняшний день, представлены программы творческого развития (музыкального, художественного, декоративно-прикладного), спортивного (футбол, волейбол, баскетбол, единоборства), интеллектуального (шахматы), речевого развития и раннего комплексного развития детей с ОВЗ. На базе Симферопольской школы зимних видов спорта Ильи Авербуха «Наследие» с 2023 года открыто 2 группы по адаптив-

ному хоккею (для детей с ментальными нарушениями и для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Существенную поддержку в развитии сети дополнительного образования для детей с инвалидностью, ОВЗ оказывают негосударственные некоммерческие организации, которые используя средства Фонда президентских грантов, реализуют широкий спектр программ для детей и молодежи с ОВЗ. Это такие организации как АНО Центр социальной адаптации, реабилитации и абилитации детей «СУПЕР ГЕРОИ» (плавание, прыжки на батутах, настольный теннис, футбол и др. для детей с расстройством аутистического спектра), проекты БФ «Живая вода» и АНО «Центр искусств и спорта «Арт Вижн» [2] такие как инклюзивный молодежный центр «Преград нет» [3] (хореография, вокал, актерское мастерство, игра на инструменте и др.), БФ «Крым» совместно с проектом «Теннис на колясках. Крым» с марта 2022 года открыл школу адаптивного тенниса «Будущее» для детей с ОВЗ.

Итак, на основе всего выше сказанного, можно отметить, что система дополнительного образования в Республике Крым начала стремительно развиваться. Программы, на сегодняшний день, представлены и государственные, и негосударственные (проекты Фонда президентских грантов) в различных направлениях. Однако, стоит отметить, что большая часть программ представлена в Симферополе. Этот факт ограничивает доступ к этим программам для детей с ОВЗ из других городов нашего полуострова.

Перспективными направлениями развития системы дополнительного образования для детей с ОВЗ видим в расширении доступности. А именно:

формирование сети Ресурсных Центров Инклюзивного дополнительного образования (на базе успешных организаций), внедрение мобильных форм работы (выездные бригады) для удаленных территорий, развитие качественных дистанционных программ дополнительного образования.

Так же важным направлением является поддержка некоммерческого сектора, которая выражается в создании механизмов устойчивого финансирования (субсидии, соцзаказ) для эффективных НКО, их включение в систему методической поддержки.

Следующим направлением является кадровое развитие. То есть системная подготовка /переподготовка педагогов дополнительного образования по инклюзии в вузах, создание условий для привлечения и закрепления узких специалистов, развитие института наставничества.

Важным является, на наш взгляд, оптимизация информационного поля и координации. Актуализация Навигатора дополнительного образования Крыма с детализированным отражением программ для детей с ОВЗ и включением сведений о программах НКО.

Таким образом, дополнительное образование детей и молодежи с ОВЗ в Республике Крым характеризуется как развивающаяся система. Нали-

чие эффективных практик («Преград нет», теннисная школа, НКО) свидетельствует о значительном потенциале. Однако диагностируются системные проблемы: кадровый дефицит, слабая материально-техническая база, информационная непрозрачность, неустойчивость финансирования программ НКО. Стратегические перспективы связаны с реализацией комплексной региональной политики, включающей: целевое финансирование; создание сети ресурсных центров; кадровую модернизацию; развитие инфраструктуры; внедрение мобильных и дистанционных форм; расширение спектра программ; совершенствование информационной поддержки; формирование механизмов устойчивой поддержки НКО, реализующих программы ДО для целевой группы. Системный и ресурсно обеспеченный подход является условием реализации права на образование и полноценное развитие каждого ребенка и молодого человека с ОВЗ в Республике Крым посредством дополнительного образования.

### **Литература**

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Гарькавая Е.С. Благотворительная организация «Живая Вода» (Крым) – лаборатория социальных и творческих инициатив // Волонтёр. – 2014. – № 4(12). – С. 57–65.
3. Инклюзивный центр «Преград нет» : [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/pregradnet\\_simferopol?ysclid=mbm34ppfpo683785605](https://vk.com/pregradnet_simferopol?ysclid=mbm34ppfpo683785605) / (дата обращения: 07.06.2025).
4. Навигатор дополнительного образования детей Республики Крым «До Крыма» : [Электронный ресурс]. URL: <https://p82.навигатор.дети/directivities?term=овз> (дата обращения: 07.06.2025).
5. Приложение к распоряжению Совета министров Республики Крым от «20» июля 2023 года № 1211-р «Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Крым»:–Симферополь, 2023. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://rk.gov.ru/documents/b7a021b0-5b85-4c9d-89eb-90196eb6f350>

## **Инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями**

**Куртева Оксана Викторовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета национальной культуры, Комратский государственный университет (Комрат, Молдова)*  
[hapa\\_curteva@mail.ru](mailto:hapa_curteva@mail.ru)

Подчеркивается важность создания условий для равного доступа к образованию для всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных и социальных

особенностей. Особое внимание уделяется преодолению барьеров в обучении, устранению дискриминации и разработке индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, особые образовательные потребности, обучающиеся, образовательная среда, инклюзивная педагогика, адаптированная среда.

## **Inclusive Education for Children with Special Educational Needs**

**Kurteva Oksana Viktorovna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of  
National Culture, Comrat State University (Comrat, Moldova)*

*xana\_kurteva@mail.ru*

The importance of creating conditions for equal access to education for all children, regardless of their physical, intellectual and social characteristics, is emphasized. Special attention is paid to overcoming barriers to learning, eliminating discrimination, and developing individual educational trajectories for students with special educational needs.

**Keywords:** *inclusive education, special educational needs, students, educational environment, inclusive pedagogy, adapted environment.*

Особые образовательные потребности (далее по тексту – ООП) – это аббревиатура, которая появилась и развивалась в последние 2–3 десятилетия, в частности, из желания заменить, если это возможно, образовательную аномалию или школьную дезадаптацию, которые больше не соответствовали новому видению права на образование.

В Республике Молдова впервые это понятие было использовано в Законе об образовании (2000 г.). Чтобы лучше понять концепцию «ООП», нужен, прежде всего, подход, который выделил бы обучение, а не особенности, отличающие детей в общем процессе формирования и развития индивидуальности [1]. «У каждого ребенка есть уникальные особенности, интересы, способности и потребности в обучении и, следовательно, для того, чтобы право на образование имело смысл, необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей» [5].

В современной системе образования в Республике Молдова, как и по всему миру, все более острой становится проблема увеличения детей с отклонениями в развитии с различной степенью проявления и, соответственно, организация образовательной среды для детей с ООП. С принятием «Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011–2020 годы» инклюзивное образование стало государ-



ственным приоритетом. В нем предусматривается включение всех детей в общеобразовательную систему независимо от их культурной, социальной, этнической, расовой, религиозной и экономической принадлежности, или от их умений и интеллектуальных или физических способностей, не нарушая его права воспитываться и расти в семье [4].

Для введения инклюзивного образования требуется решить не только вопросы исходных ресурсов, например, в виде обеспечения доступа, и вопросы, имеющие отношение к процессам, например, подготовки преподавателей, но также необходимо пересмотреть основные ценности и взгляды на всех уровнях системы.

Инклюзивное образование предусматривает использование педагогического подхода, принципиально отличающегося от подхода, учитывающего отклонения от нормы или различия. Другими словами, в рамках этого подхода делается упор на:

- раскрытие потенциала каждого учащегося по получению знаний, а не на системе когнитивных навыков;
- реформирование программы обучения и междисциплинарной педагогики, а не на необходимости акцентировать внимание на недостатках учащегося;
- умении обеспечить активное участие учащихся в учебном процессе, а не на наличии специальных знаний по предмету как на ключевое свидетельство профессионализма учителей;
- составлении общей учебной программы для всех на основе дифференцированного и/или индивидуального обучения, а не на разработке альтернативной программы обучения для слабоуспевающих учащихся;
- учителей, которые практикуют инклюзию, а не изоляцию учащихся [2].

Инклюзивная школа – это единое образовательное пространство, которое учитывает разнообразие потребностей детей и создает условия для их полноценного включения в общественную жизнь [3]. Инклюзивные школы, функционирующие ранее в экспериментальном формате, должны строить свою работу на следующих принципах и подходах:

1. *Признание способности всех детей к обучению.* Школа должна исходить из убеждения, что каждый ребенок может учиться, несмотря на возможные трудности в развитии, особенности здоровья, национальность, пол или социальный статус семьи. Важно создавать условия для раскрытия их индивидуального потенциала.

2. *Принятие для обучения всех детей.* Инклюзивные школы обязаны принимать детей независимо от их особенностей, при этом учитывается способность ребенка осваивать образовательную программу. Это включает как детей с особыми образовательными потребностями, так и одаренных детей, которые также требуют индивидуализированных подходов из-за специфики их развития и потребностей.



3. *Создание гуманистической образовательной среды.* Школа должна активно развивать благоприятную и поддерживающую атмосферу, способствующую личностному развитию каждого ученика. Это подразумевает разработку методик и систем обучения, которые позволят всем учащимся участвовать в образовательном процессе на равных условиях.

4. *Использование инновационного научного и кадрового потенциала.* Реализация инклюзивного обучения требует высококвалифицированных педагогов и инновационных подходов, направленных на адаптацию учебного процесса под индивидуальные возможности каждого ребенка.

5. *Соответствие региональным и школьным особенностям.* Направления инклюзивного обучения должны учитывать специфику региона, образовательной стратегии школы и особенности обучающихся.

6. *Принцип доступности.* Доступность образовательной среды является основным условием работы инклюзивной школы. Это включает в себя создание условий для учащихся, педагогов и родителей, направленных на полноценное включение детей в учебный процесс.

7. *Индивидуализация образовательного процесса.* Для успешного освоения общеобразовательной программы учащимися с ООП необходимы особые условия: адаптация форм и сроков выполнения заданий, выбор оптимальных способов представления результатов, оценка достижений с учетом особенностей учащихся. При этом все изменения должны сохранять качество обучения и реализовываться в рамках индивидуального образовательного плана.

8. *Интеграция обучающихся.* Интеграционные классы, где дети с отклонениями в развитии учатся вместе с нормально развивающимися сверстниками, считаются приоритетной формой обучения. Для зачисления в такие классы необходимо заключение психолого-педагогической комиссии и согласие родителей.

9. *Разработка учебных программ и планов.* Образование в инклюзивных школах строится на индивидуальных учебных планах, которые разрабатываются педагогами в сотрудничестве с членами консилиума на основе рекомендаций специалистов и результатов углубленного обследования ребенка.

10. *Гуманистический подход к воспитанию.* Социогуманная атмосфера школы обеспечивает благоприятное психологическое состояние всех участников образовательного процесса, формирует культуру взаимодействия и социализацию детей.

11. *Роль педагогов и их подготовка.* Успех инклюзивного образования зависит от профессионализма педагогов, их готовности работать с разнообразными группами учеников. Необходима специальная подготовка учителей, включающая знания о психофизиологических особенностях детей и методы взаимодействия с ними.

12. *Применение инновационных технологий.* Интерактивные методы обучения, кейс-методы, технологии «портфолио» и адаптированные учебные материалы помогают эффективно организовать образовательный процесс и учитывать особенности каждого ребенка [6].

Эффективное использование этих методов предполагает их интеграцию с традиционными методами, применяемыми для обучения детей без особенностей. Такая система подходов обеспечивает поддержку детей с ООП, создавая условия для их полноценного включения в образовательный процесс.

### **Литература**

1. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. М.: Гном и Д, 2001. 448 с.

2. Ефтоди А. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / А. Ефтоди, А. Балан. Кишинев, 2016. 128 с.

3. Морозов А.В. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 48–54.

4. Плэтикэ А.А. Школьная инклюзия детей с ограниченными образовательными потребностями в Республике Молдова / А.А. Плэтикэ, О.В. Куртева // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 1. С. 113–118.

5. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // [Электронный ресурс] URL: [https://vku.edu.kz/wp-content/uploads/2024/10/Salamanskaya\\_deklaraziya.pdf](https://vku.edu.kz/wp-content/uploads/2024/10/Salamanskaya_deklaraziya.pdf)

6. Plătică A. Problema integrării copiilor hipoacuzici în rândurile semenilor sănătoși / A. Plătică // Univers pedagogic. 2007. № 2. Pp. 64–68.

## **О межведомственном взаимодействии при реализации Межведомственного комплексного плана**

**Куулар Салбакай Опееновна,**

*Заместитель директора, педагог-психолог ГБУ «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения “Сайзырал”» (Кызыл, Республика Тыва)*  
*s.kuul@mail.ru*

В статье рассмотрены проблемы межведомственного взаимодействия при реализации регионального межведомственного комплексного плана по внедрению инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Тыва.

**Ключевые слова:** межведомственное взаимодействие, комплексный план, органы исполнительной власти, региональный план, инклюзивное образование.

# On Interdepartmental Cooperation in the Implementation of the Inclusive Comprehensive Plan

**Kuular Salbakai Opeenovna,**

*Deputy Director, educational psychologist, State Budgetary Institution "Republican Center for Psychological, Medical and Social Support "Sayzyral"" (Kyzyl, Republic of Tyva)  
s.kuul@mail.ru.ru*

The article examines the problems of interdepartmental cooperation in the implementation of the regional interdepartmental comprehensive plan for the introduction of inclusive general and additional education, children's recreation, the creation of special conditions for students with disabilities, with limited health capabilities for the long term (until 2030) in the Republic of Tyva.

**Keywords:** *interdepartmental interaction, comprehensive plan, executive authorities, regional plan, inclusive education.*

На начало 2024–2025 учебного года количество детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательных организациях Республики Тыва составил – 5872 человек, из них в дошкольных образовательных организациях – 580 детей, в том числе 130 детей с инвалидностью, в общеобразовательных организациях 5292 обучающихся, в том числе 1529 детей с инвалидностью. К концу учебного года их количество возросло на 10,9% (721) чел. (76 дошкольников и 645 школьников) [1]. Наибольшее количество из них (68,5%) обучаются в инклюзивной форме. Увеличение количества обучающихся с ОВЗ, требует особого внимания, консолидации ресурсов и качественной работы на межведомственном уровне, направленные на обеспечение специальных условий обучения и их социальную интеграцию.

Так в 2025 году актуализирован «Межведомственный комплекс план мероприятий («дорожная карта») по внедрению инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в Республике Тыва», утвержденный распоряжением Правительства Республики Тыва от 17 января 2025 г. №16-р (далее – МКП) [2]. Ранее он был утвержден ведомственным приказом, по согласованию с исполнителями, в этой связи к концу текущего года ожидается исполнение МПК на качественно новом уровне.

Анализ исполнения МКП за последние три года (2022–2024 гг.) показывает, что имеются значительные трудности в реализации мероприятий на межведомственном уровне, связанные со следующими проблемами:

– *недостаточной координацией и механизмов взаимодействия между органами исполнительной власти, институтами, организациями и муниципальными управлениями образования.* Механизм сбора и передача сводных данных остаётся в ручном режиме, у ответственного ведом-

ства отсутствует функция контроля и надзора при не предоставлении сведений на запрос исполнителями, также муниципальные образовательные организации напрямую подчинены только муниципальным органам управления образованием. Администрация и руководители муниципальных организаций недостаточно осведомлены о сути инклюзии, в связи с частой сменой руководства и специалистов.

Слабое межведомственное взаимодействие при проведении информационно-просветительных мероприятий по развитию инклюзии, в том числе требующих вовлечения родителей и общественности. У каждого ведомства свои мероприятия в основном с участием детей-инвалидов, а дети с ОВЗ выпадают из поля зрения, их охватом занимаются только школы и ПМСС-центры.

– *недостаточным финансированием на реализацию мероприятий МКП* (не внедрена методика расчета реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, недостаточное финансирование на приобретение специальных учебников (для обучающихся с нарушением зрения и с интеллектуальной недостаточностью), не предусмотрены финансовые средства на курсы повышения квалификации педагогов и специалистов, на оснащение специальным оборудованием, которые нуждаются в обновлении, на создание структурных подразделений служб ранней помощи, ресурсных центров по развитию инклюзивного образования (специалисты работают в рамках основной должности, без доплат за нагрузку, так как в положении об оплате труда работников государственных образовательных организаций подобные доплаты и стимулирования отсутствуют);

– *обменом информации* между исполнителями – ведомствами, различными организациями, институтами, службами, для координации действий и отслеживания эффективности реализации МПК. Нет региональной информационной системы, позволяющей зафиксировать точные количественные и качественные данные за отчетный период. Сведения бывают актуальны на запрашиваемую дату. Во исполнение рекомендаций федерального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования к составлению отчета МПК требуется количественные показатели, которые влияют на качество исполнения мероприятий «Качественная подача аналитического материала – количественные показатели» [4, с.11].

– *разработкой совместных проектов, планов*, направленных на решение конкретных задач в области инклюзивного образования, социальной адаптации, реабилитации и профориентации обучающихся с ОВЗ;

– *недостаток специалистов и их подготовка*. Ежегодно кадровый дефицит в специалистах сопровождения составляет от 8 до 25 единиц при наличии вакансий. По нормативам (приказы Минпросвещения России от 31.07.2020 г. № 373; от 22.03.2021 г. № 115) в дошкольных образовательных организациях потребность в специалистах составляет 48 шт.ед., в школах – 984,2 шт.ед.

Таким образом, успешная реализация МПК требует тесного сотрудничества между исполнителями, различными ведомствами, институтами, организациями, налаживания эффективной системы информационного обмена, механизмов взаимодействия, а также кроме финансовых и материальных ресурсов осознанного и ответственного отношения руководителя разного уровня в исполнении стратегического документа.

### **Литература**

1. Информационная справка «Об организации обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов на 2024–2025 учебный года, на апрель 2025 г.» – Министерство образования Республики Тыва: [документ внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. – Кызыл, 2025. – 1 с.

2. Межведомственный комплексный плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучения обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации от 2 марта 2023 г. № 2300п-П8 [сайт] <https://www.inclusive-edu.ru/mezhvedomstvennyj-kompleksnyj-plan/> (дата обращения 20.06.2025г.).

3. Отчет Республики Тыва «О реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в 2024 году» – Министерство образования Республики Тыва: [документ внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. – Кызыл, 2025. – 15 с.

4. Итоговые результаты реализации Межведомственного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ на долгосрочный период до 2030 года – Федеральный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования МНГГППУ [сайт] [https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/09/prezentatsiya-Bystrova-\\_2\\_\\_1\\_.pdf](https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/09/prezentatsiya-Bystrova-_2__1_.pdf) (дата обращения 20.06.2025г.).

## **Инклюзивное образование в Республике Башкортостан: шаги к равенству и доступности**

**Латыпова Миляуша Халитовна,**

*начальник отдела специального образования Министерства просвещения  
Республики Башкортостан  
[latypova.m@bashkortostan.ru](mailto:latypova.m@bashkortostan.ru)*

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в Республике Башкортостан. Анализируются нормативно-правовые аспекты, определяющие права детей с ОВЗ, с инвалидностью на образование и поддержку.

Представлены региональные модели инклюзивного образования, направленные на создание равных возможностей для всех обучающихся.

**Ключевые слова:** *ОВЗ, дети-инвалиды, инклюзивное образование, Региональный ресурсный центр, региональная опорная школа.*

## **Inclusive Education in the Republic of Bashkortostan: Steps towards Equality and Accessibility**

**Latypova Milyausha Khalitovna,**

*Head of the Special Education Department of the Ministry of Education of the Republic of Bashkortostan*

*latypova.m@bashkortostan.ru*

This article discusses issues related to the education and upbringing of children with disabilities in the Republic of Bashkortostan. The article analyzes the regulatory and legal aspects that determine the rights of children with disabilities to education and support. Regional models of inclusive education aimed at creating equal opportunities for all students are presented.

**Keywords:** *HIA, children with disabilities, inclusive education, Regional resource center, regional support school.*

Система образования Республики Башкортостан активно работает над созданием единого образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью (далее – ОВЗ). Важным аспектом этой работы является принцип преемственности, который обеспечивает равный доступ к качественному образованию для всех детей, независимо от их состояния здоровья.

В последние годы республика уделяет особое внимание поддержке людей с ОВЗ, разрабатывая маршруты их социокультурной и образовательной реабилитации. Глава республики Р.Ф. Хабиров объявил 2024 год Годом заботы о людях с ограниченными возможностями здоровья, в рамках которого были реализованы различные инициативы, направленные на поддержку этой категории граждан.

Политика в сфере образования детей с ОВЗ и инвалидностью в республике основывается на двух ключевых направлениях: развитие системы инклюзивного образования и поддержка существующей сети коррекционных образовательных организаций. Республика Башкортостан выделяется среди других регионов России тем, что здесь сохраняется и расширяется сеть коррекционных общеобразовательных учреждений.

Одним из значимых событий стало открытие 7 октября 2024 года Образовательного центра «Йондоз», который функционирует в структуре детского реабилитационного комплекса «Салют». Этот центр, подведомственный Министерству просвещения Республики Башкортостан,

стал важным шагом к созданию «бесшовной» системы поддержки семей с детьми с особыми потребностями.

Детский реабилитационный комплекс «Салют» включает в себя республиканский реабилитационный центр, реабилитационное отделение ГБУЗ РДКБ и образовательный центр «Йондоз».

Создание комфортных условий для воспитания и обучения детей с ОВЗ и инвалидностью является приоритетом социальной политики республики. Образование таких детей осуществляется в различных формах: в дошкольных учреждениях, коррекционных школах, общеобразовательных организациях и на дому. По статистике, в 2024 году в дошкольные образовательные учреждения республики посещали 16 078 детей с ОВЗ, а в 2025 году – уже 17 525.

В учебном году 2024–2025 в общеобразовательных учреждениях республики обучались 34 964 ребенка с ОВЗ. Из них 29 114 детей обучались в 1 240 муниципальных общеобразовательных организациях, а 5 850 – в 38 государственных коррекционных школах.

Для реализации государственной политики по обеспечению прав детей с ОВЗ на получение качественного образования в 2020 году была утверждена Концепция развития инклюзивного образования в Республике Башкортостан до 2025 года. основополагающим документом, определяющим приоритетные направления развития образования для данной категории обучающихся, стал Межведомственный комплексный план мероприятий до 2030 года, утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Татьяной Голиковой.

Реализация данной инициативы осуществляется Министерством просвещения Республики Башкортостан в сотрудничестве с различными органами исполнительной власти, местными самоуправлениями, региональными ресурсными центрами и коррекционными школами. В республике была создана модель региональной ресурсной сети, которая предполагает взаимодействие коррекционных и инклюзивных школ.

#### 1. Создание региональной ресурсной сети

С 2020 года было открыто 17 Региональных ресурсных центров (далее – РРЦ) на базе коррекционных школ. РРЦ предоставляют методическую помощь и консультации педагогам и специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, родителям (законным представителям) детей с ОВЗ. Эти центры играют важную роль в организации образовательного процесса, обеспечивая условия для социализации и реабилитации детей.

#### 2. Роль ресурсных опорных школ

Для формирования ресурсной сети инклюзивного образования в 2024 году были определены в каждом муниципальном районе, городском округе республики ресурсные (опорные) школы (далее – РОШ).



РОШ – это школа, которая координирует обучение детей с ОВЗ, с инвалидностью на территории муниципального образования, оказывая методическую, консультативную помощь педагогам, родителям (законным представителям) детей.

На сегодняшний день таких школ в республике 70, как и количество муниципалитетов.

Таким образом, РРЦ выступают кураторами для РОШ, а РОШ – координаторами для других образовательных учреждений, где обучаются дети с ОВЗ. Эта модель позволяет обеспечить качественное образование и непрерывное сопровождение детей и их семей.

3. Новый межведомственный проект «Мобильная помощь детям с ОВЗ»

С целью комплексной помощи детям с ОВЗ и их семьям в 2025 году был запущен новый межведомственный проект «Мобильная помощь детям с ОВЗ». Этот проект направлен на поддержку семей, которые не имеют доступа к услугам абилитации и реабилитации из-за удаленности от специализированных центров.

Проект включает в себя команду специалистов из РРЦ, государственных коррекционных организаций, специалистов с психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также представителей Министерства здравоохранения и Министерства семьи, труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан. В рамках проекта проводятся выездные мероприятия, включающие консультирование родителей, обследование детей и обучающие семинары для педагогов.

4. Информационный портал «Навигатор инклюзивного образования»

Для эффективного взаимодействия всех участников процесса в республике функционирует информационный портал «Навигатор инклюзивного образования Республики Башкортостан». Портал служит платформой для обмена информацией и ресурсами, что способствует формированию единой политики в отношении детей с ОВЗ и инвалидностью.

Создание ресурсной сети, запуск новых проектов и использование современных технологий взаимодействия позволяют значительно улучшить качество образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью.

Наша задача заключается в том, чтобы оказывать поддержку детям с ограниченными возможностями, помогая им развивать свои таланты и способности. Мы стремимся содействовать их социальной интеграции и активному вовлечению в общественную жизнь.

## **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 273-ФЗ // [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)



2. Постановление Правительства Республики Башкортостан от 17.06.2020 года № 357 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования в Республике Башкортостан на 2020–2025 годы»

3. Распоряжение Правительства Республики Башкортостан от 05.04.2022 года № 276-р «Концепция комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Республике Башкортостан».

4. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года), утвержденный Правительством Российской Федерации 22.12.2021 года № 14068П-П8.

5. Гимаев И.З. Организация образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в оценках родителей и законных представителей. Результаты социологического исследования // Society and Security Insights. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 68.

6. Профессиональное обучение лиц с нарушением интеллекта. – URL: <https://smarteka.com/practices/professionalnoe-obucenie-lic-s-naruseniem-intellekta> (дата обращения: 17.06.2025).

7. Ресурсные (опорные) школы Республики Башкортостан. – URL: <https://education.bashkortostan.ru/activity/46924/> (дата обращения: 03.06.2025).

## **Об актуальных запросах участников образовательных отношений в Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования (из опыта работы Республики Тыва)**

**Седии Римма Шомбулдейевна,**

*учитель-дефектолог ГБУ «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения “Сайзырал”» (Кызыл, Республика Тыва)  
[rcdk@mail.ru](mailto:rcdk@mail.ru)*

**Куулар Салбакай Опеевна,**

*Заместитель директора, педагог-психолог ГБУ «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения “Сайзырал”» (Кызыл, Республика Тыва)  
[s.kuul@mail.ru](mailto:s.kuul@mail.ru)*

В статье рассмотрены актуальные темы запросов педагогов и родителей (законных представителей) на получение консультационной и методической помощи в ресурсном центре по вопросам инклюзивного образования, создания специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью Республике Тыва.

**Ключевые слова:** ресурсный центр, инклюзивное образование, запрос, образовательные организации, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения.

# **On Current Requests of Participants in Educational Relations to the Resource Center for the Development of Inclusive Education (from the Experience of the Republic of Tyva)**

**Sedi Rimma Shombuldeevna,**

*teacher-defectologist, State Budgetary Institution "Republican Center for Psychological, Medical and Social Support "Sayzyral"" (Kyzyl, Republic of Tyva)  
rcdk@mail.ru*

**Kuular Salbakai Opeenovna,**

*Deputy Director, educational psychologist, State Budgetary Institution "Republican Center for Psychological, Medical and Social Support "Sayzyral"" (Kyzyl, Republic of Tyva)  
s.kuul@mail.ru*

The article examines current topics of requests from teachers and parents (legal representatives) for consultation and methodological assistance in the resource center on issues of inclusive education, creation of special educational conditions for students with disabilities in the Republic of Tyva.

**Keywords:** *resource center, inclusive education, request, educational organizations, students with disabilities, special learning conditions.*

По данным федерального статистического наблюдения № 00-1 численность детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей-инвалидов в общеобразовательных организациях Республики Тыва составил 5292 чел., из них 1529 детей с инвалидностью. В инклюзивной форме обучаются 3627 детей, что составляют 68,5%. [1, с. 2].

Во исполнение пункта 1 раздела 1 Протокола заочного заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере № 2 от 12 мая 2023, в рамках реализации пункта 1 раздела V Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) № 2300п-П8 от 2 марта 2023 г. при республиканском центре психолого-медико-социального сопровождения «Сайзырал» с марта 2024 года начал функционировать региональный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования и оказания методической поддержки общеобразовательным школам [2, с. 8].

Консультационно-методическую помощь педагогам и родителям оказывают квалифицированные специалисты. За 2024 год за помощью обратились 50 человек, из них 28% (14) родителей, 68% (34) педагогических работников, 2% (1) специалист социальной службы (социальный педагог детского отделения психоневрологического интерната) и 2% (1) медреа-

ботник (клинический психолог). Из числа педагогических работников, это: заместители директоров по учебно-воспитательной работе 3 человека, классные руководители 5 человек, учителя начальных классов 7 человек, учителя индивидуальной формы обучения на дому 4 человека, воспитатели школ-интернатов 6 человек, учителя-логопеды 4 человека, педагоги-психологи общеобразовательных организаций 5 человек.

За консультацией в ресурсный центр в основном обращаются родители, чьи дети обучаются в инклюзивной форме. Роль родителей в выборе формы обучения (инклюзивной или раздельной) в нашей стране закреплена в 44 статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ, 29.12.2012) [Об образовании в]. Для этого требуется их осведомленность о формах обучения и понимание нужд ребенка и возможностей обеих форм обучения, что уже само по себе предполагает необходимость вовлечения родителей во взаимодействие с образовательными организациями и системой образования [3, с. 1].

Запросы за консультационно-методической помощью педагогов и родителей можно разделить по следующим группам, на тех, кто нуждается в разъяснении по вопросам:

- нормативно-правового документа, в части касающейся инклюзивного образования, обучения детей с ОВЗ – 20% (10) чел., из них родители – 6% (3), педагоги – 12% (6), специалисты – 2% (1);

- организации инклюзивного образования в регионе – 24% (12), из них родители – 8% (4), педагоги – 10% (5), специалисты – 4% (2), педагог – 2% (1);

- методической помощи педагогам и специалистам (по составлению АООП, ИПР, ИОМ, выбору методов и приемов обучения и воспитания, использованию современных образовательных технологий, направленных на поддержку обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью) – 18% (9), из них, педагоги – 12% (6), специалисты – 4% (2), социальный работник – 2% (1);

- по вопросу, связанной с социализацией и адаптацией обучающихся с ОВЗ (развитие коммуникативных навыков, формирования жизненных компетенций, профориентация) – 12% (6), из них родители – 4% (2), педагоги (надомного обучения, воспитатели школы-интерната) – 6% (3), специалисты – 2% (1);

- о создании безбарьерной образовательной среды в образовательных организациях – 6% (3) родителей;

- взаимодействия с родителями – 6% (3) воспитателей школы-интерната и педагог-психолог;

- повышения квалификации специалистов – 2% (1) учитель-логопед;

- психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (консультации, диагностика, коррекция), в том числе помощь в подборе и адаптации технических

средств обучения – 12% (6) чел., из них из них родители – 4% (2), педагоги и специалисты – 8%(4);

Также потребность в информировании об актуальных мероприятиях и проектах, направленных на поддержку инклюзивного образования, участие в проектах и программах высказали 16% (8) чел, в том числе 5 родителей.

Формулировки запросов, поступивших вопросов об инклюзивном образовании: обучение ребенка с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «задержка психического развития» в общеобразовательном классе; смена программы обучения с общеобразовательной на адаптированную; учащиеся с заключением ПМПК «тяжелые множественные нарушения развития, обучение на дому по АООП для детей с ТМНР, вариант 9.2» могут ли посещать в инклюзивном порядке общешкольные мероприятия, такие как «Новогодняя ёлка»; влияет ли прохождение ГИА в форме ГВЭ на обучение в автошколе и получение водительских прав и прохождение воинской службы в Армии; по какой программе обучать ребенка с инвалидностью по онкологическому заболеванию в 10–11 классах в условиях общеобразовательной организации; можно ли обучать инклюзивно ребенка с диагнозом «врожденная аномалия прямой кишки, свищ, парапроктит», полагается ли ему ассистент в школе; можно ли обучать инклюзивно детей с инвалидностью в открытой (вечерней) общеобразовательной школе; содержание АООП для детей с разными заключениями из ПМПК.

Было отмечено, что консультируемые из сельской местности в качестве основной причины проблемы внедрения инклюзивного образования в республике указывают на недостаток квалифицированных специалистов Службы сопровождения детей с ОВЗ и с инвалидностью: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, также психологов в области коррекционной педагогики, медицинских работников.

В 10% случаях консультирования отмечены проблемы некоторых учащихся, связанные со снижением самооценки, академической успеваемости в инклюзивной среде. Родители рассказывали о том, что дети жаловались на ощущение неприятия из-за их особых потребностей или индивидуальных различий.

В ходе консультирования выявлено, что для педагогических работников трудности заключаются в необходимости адаптации учебных программ и методик обучения для удовлетворения особых потребностей всех учащихся. Это требует значительных усилий и ресурсов со стороны педагогов и образовательных учреждений. Также, трудности вызывает «неясная система оценок». Педагоги отмечают, что традиционные методы оценки недостаточно эффективны для учащихся с ОВЗ, что затрудняет оценку их академического прогресса.

В 6% случаях консультирования педагоги отметили как проблему – завышенные ожидания родителей. Давление, которое родители оказывают на образовательную систему, усложняет процесс адаптации и создаёт дополнительные трудности для учащихся и педагогов.

Таким образом, стоит отметить, что функционирование регионального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования очень важна. Получение участниками образовательных отношений своевременной квалифицированной помощи, в том, числе способствует снижению напряжения в родительском сообществе по вопросам инклюзии. Вместе с тем, небольшой опыт работы ресурсного центра показал: недостаточную информационно-просветительскую работу среди родителей, недостаточные знания педагогов и специалистов в области инклюзивного образования, формальную готовность образовательных организаций к инклюзивному образованию.

### **Литература**

1. Информационная справка «О системе специального образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в Республике Тыва в 2024–2025 учебном году» – Министерство образования Республики Тыва: [документ внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. – Кызыл, 2025. – 1 с.

2. Межведомственный комплексный плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучения обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации от 2 марта 2023 г. № 2300п-П8 [сайт] <https://www.inclusive-edu.ru/mezhvedomstvennyj-kompleksnyj-plan/> (дата обращения 20.06.2025г.).

3. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – [https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2023\\_n3/Alekhina\\_Shemanov](https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2023_n3/Alekhina_Shemanov) [Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании // Клиническая и специальная психология – 2023. Том 12. № 3]

## **Технологии преемственности дошкольного и школьного инклюзивного образования**

**Шевелева Дария Евгеньевна**

*Научный сотрудник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования (Москва, Россия)  
dsheveleva@yandex.ru*

Статья посвящена переходу детей с ОВЗ из интегрированного детского сада в массовую школу инклюзивной модели. Показано, что этот период сопряжен с большими физическими и психоэмоциональными нагрузками у детей. Представлены педагогические механизмы для безболезненного перехода от дошколь-

ного к школьному образованию. Описаны прикладные методы для подготовки дошкольников с ОВЗ к школьному обучению.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, преемственность дошкольного и школьного образования, индивидуальная учебная траектория, индивидуальный подход и сопровождение.

## Technologies of a Continuity of a Preschool and a School Inclusive Education

**Dariia E. Sheveleva,**

*Researcher at the St. Petersburg Scientific Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education (St. Petersburg, Russia)*

The article under consideration is dedicated to the subject of the transition of disabled children from an integrated kindergarten to a mainstream school that operates in accordance with an inclusive model. It is asserted that the present moment is characterised by elevated levels of physical and psycho-emotional stress for children. This paper sets out a number of pedagogical approaches designed to facilitate a seamless transition from preschool to school education. The following paper sets out to describe the applied approaches of preparation preschool disabled children for school training.

**Keywords:** *an inclusive education, children with disabilities, a continuity of a preschool and a school education, an individual a training way, an individual approach and support.*

В странах, реализующих интеграцию детей с ОВЗ в сообщество здоровых сверстников, инклюзивное образование рассматривается в отношении каждого ребенка как долговременная стратегия, которой последовательно охватываются периоды детства, подростковый возраст и юношество. В задачи системы образования и служб сопровождения входит обеспечение условий для последовательной социализации на каждой возрастной ступени и для расширения у детей границ их активности и самостоятельности. основополагающим принципом инклюзивного образования выступают создание в учреждениях системы общего образования адаптированной учебно-воспитательной и развивающей среды, соответствующей психофизическим особенностям и образовательным потребностям у детей с различными патологиями. При наличии такой среды достигаются две значимые цели: дети с ОВЗ интегрированы в среду здоровых детей и обеспечиваются обучением и воспитанием в соответствии со своими особыми образовательными потребностями.

При долговременной для каждого ребенка стратегии инклюзивного образования имеется самостоятельный вопрос о преемственности между этапами образования и об уменьшении рисков и негативных эффектов при переходе детей с одного этапа (ступени) на другой. В частности, важно обеспечить безболезненный переход от дошкольного (интегри-

рованный детский сад) к школьному (обучение в массовой школе) образованию.

Переход от дошкольной к школьной ступени даже для здоровых детей сопровождается периодом адаптации к новым условиям, к новой системе отношений «ученик – учитель», к правилам школы и к системе требований во время занятий. Аналогичный переход «детский сад – школа» для детей с ОВЗ может быть связан с большими трудностями и требовать больше физических и психических ресурсов для адаптации к новым условиям и для вхождения в новый тип образовательного пространства. (Такой переход может совершаться с условием: общеобразовательная школа, как и детский сад общего типа, имеют адаптированную образовательную среду для специального обучения соответственно учебным особенностям детей с ОВЗ). И в связи с вопросами о переходе от инклюзивного дошкольного к школьному образованию актуальны теоретическая и прикладная задачи об уменьшении для детей с ОВЗ негативных факторов, связанных с изменением социальной и образовательной ситуации, и о сокращении «зоны риска» по школьной дезадаптации и проблемам при включении в учебный процесс. Следовательно, должна функционировать система организационно-педагогических мер для обеспечения безболезненного перехода от дошкольного к школьному образованию.

Вопрос о преемственности дошкольного и школьного образования отражен в Концепции непрерывного образования; эта Концепция играет стратегическую роль всего процесса образования. Главной чертой в преемственности дошкольного и школьного образования в Концепции называется сохранение единой линии развития детей и придание обучению (на разных его этапах) целостного и последовательного характера [4].

Обучение и воспитание на всех этапах образования, которое строится по инклюзивной модели, базируются на индивидуальном подходе. Индивидуальный подход распространяется на все этапы при построении образовательного процесса (целеполагание, учебная программа, отдельные задачи, планирование работы на уроке, текущий и итоговый контроль) и обеспечивает для каждого ребенка с ОВЗ персональную учебную траекторию. Следовательно, при индивидуальном подходе в дошкольных учреждениях в массовой школе должна сохраняться преемственность относительно методов обучения.

Преемственность между дошкольным и школьным образованием, тем не менее, не означает неизменность педагогической работы и постоянное обращение к принятым на дошкольном этапе формам и методам дидактики. С одной стороны, сохранение дидактической базы в виде наиболее эффективных педагогических методов для конкретного ребенка профилирует у него значительный стресс в связи с новыми условиями, предупреждает первоначальную неуспешность в обучении и риски чрезмерной психоэмоциональной нагрузки. Одновременно мониторинг ког-

нитивного развития детей и появление у них новых, более сложных форм интеллектуальной деятельности требуют гибкости обучения и обновления дидактической базы, которая, тем не менее, остается в соответствии с учебными возможностями детей [5].

В основе перехода от дошкольной к школьной ступени при гибкости обучения находятся индивидуальный подход и продолжение для детей с ОВЗ их индивидуального образовательного маршрута. Логическое продолжение индивидуального образовательного маршрута, аналогично преемственности в методах, в значительной мере нивелируют стресс у детей с ОВЗ, который связан с новой учебной ситуацией и необходимо-стью принять на себя социальную роль ученика со всеми ее правилами.

Помощь детям с ОВЗ при их переходе из детского сада к обучению в школе оказывает тьютор, участвующий в сопровождении при инклюзивном образовании. К деятельности тьютора при инклюзивном образовании относятся:

- диагностика состояния детей и определение условий обучения, в которых нуждаются дети;
- диагностика влияния отклонений в развитии на процесс и результат обучения;
- мотивация и вовлечение обучающихся в образовательную деятельность, стимулирование познавательной активности;
- направления деятельности и познавательных процессов у детей;
- коррекция учебной деятельности и лежащих в ее основе ВПФ;
- контроль за результатами деятельности [5].

Важной организационной структурой при переходе детей с ОВЗ от дошкольного к школьному образованию и для предупреждения школьных рисков является ПМПК. На базе ПМПК определяются уровень психофизического развития детей, состояние их когнитивной сферы и способности, позволяющие усваивать учебную программу, особые образовательные потребности и возможность обучаться в массовой школе.

Кроме сведений о развитии детей и их образовательных нуждах, для успешной интеграции в массовую школу в заключении ПМПК указываются педагогические условия для реальной инклюзии. (Реальная инклюзия не сводится к физическому присутствию детей с ОВЗ в массовой школе без индивидуального подхода и без сопровождения). С целью проводить реальную инклюзию прописываются: форма включения (полное или частичное), содержательный аспект учебной программы (общеобразовательная или адаптированная, коррекционная), необходимость для ребенка дополнительной помощи и дополнительных коррекционно-развивающих занятий (индивидуальных или в малых группах) [4].

В процессе школьного обучения, отслеживается динамика и уточняются рекомендации по особым образовательным условиям для учеников с ОВЗ. Работа ведется по направлениям:



- Своевременное выявление учеников, нуждающихся в профилактической и коррекционной помощи;
- Определение и реализация индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учётом структуры и степени тяжести нарушения, а также на базе индивидуально-личностных особенностей.
- Систематическое проведение необходимой профилактической и коррекционной работы с детьми.
- Проведение индивидуальных мониторинговых исследований с целью определения результатов коррекционной работы с каждым ребёнком.

При переходе детей с ОВЗ с одной образовательной ступени на другую чрезвычайно важно взаимодействие специалистов дошкольного и школьного учреждений с целью сохранения и продолжения индивидуального образовательного маршрута. Данные о психофизическом состоянии ребенка, динамике и особенностях ребенка, имеющиеся в дошкольном учреждении, выступают основой для продолжения обучения в школе и для индивидуализации обучения [2].

Выражение преемственности дошкольного и школьного образования содержится в ФГОС в виде единых содержательных требований относительно целей образования. Цели образования внутри инклюзии для детей с ОВЗ, во-первых, остаются неизменными, общими на всех ступенях образования и определяются в соответствии с образовательными потребностями. А, во-вторых, изменяются и имеют свою специфику в зависимости от ступени обучения, от состояния здоровья, динамики в развитии ВПФ у учеников и от их относительных академических успехов. Далее цели образования преобразуются в содержательный аспект учебных программ. При дифференциации учебных программ по ступени обучения имеются общие сферы, в которых у детей должен происходить прогресс (абсолютный или относительный). Эти области: интеллектуальное развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие [5; 6].

В числе прикладных методов для безболезненного перехода детей с ОВЗ из детского сада в школу предлагаются формы, позволяющие дошкольникам познакомиться со школой и включиться в некоторые ее мероприятия. Рекомендуемые формы: экскурсии школу, посещение школьных музея и библиотеки, знакомство и общение с учителями и учениками начальной школы, совместное с учениками начальной школы участие в учебной и внеурочной деятельности (проектная работа, подготовка к выставкам рисунков и поделок, театральные и иные кружки), участие в школьных праздниках и мероприятиях (День знаний, посвящение в первоклассники, празднование Нового года). Также в рамках массовой

школы могут проводиться специальные занятия для дошкольников. На занятиях психологами и логопедами ведется работа по развитию и коррекции у детей ВПФ и по созданию внутренних, психологических основ для перехода к новому этапу образования [1].

Переход от дошкольного к школьному образованию и адаптация к школе – период, сопровождающийся для детей психоэмоциональными нагрузками; прохождение этого периода требует повышенного объема физических и психологических сил. Для детей с ОВЗ, в силу ограничений по психофизическим показателям и вследствие сниженного учебного потенциала, этот период может представлять повышенную сложность. И ввиду активной реализации инклюзивного образования и работы по интеграции детей с ОВЗ в массовую школу теоретически обоснованы, созданы и апробированы на практике механизмы безболезненного перехода из интегрированного детского сада в массовую школу инклюзивной модели. С помощью этих механизмов обеспечивается преемственность между дошкольным и школьным образованием без кардинальных изменений в дидактике и для детей с ОВЗ имеет продолжение индивидуальная учебная, воспитательная и развивающая среда. Такая среда с начала обучения в 1-ом классе находится в соответствии с психофизическим профилем этих детей и позволяет им изначально быть включенными в среду одноклассников «нормы развития», исключая риски учебных неудач и школьной дезадаптации.

### Литература

1. Ваганова С.В. Организация преемственности дошкольного и начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2019/02/10/organizatsiya-preemstvennosti-doshkolnogo-i> (дата обращения 06.05.2025)
2. Варсеева Т.А. Роль преемственности образовательных учреждений в инклюзивном образовании. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2023/09/22/rol-preemstvennosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-v-inklyuzivnom> (дата обращения 06.05.2025)
3. Леонович Е.Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2012. – №1. – С. 98–105.
4. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2019. – 368 с.
5. Преемственная система инклюзивного образования: в 3 т. Т. 3: Инклюзивное образование в системе «Детский сад-школа-вуз» / А.В. Тимирясова, Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов., Т.А. Челнокова, А.В. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. 336 с.
6. Преемственность инклюзивного образования детский сад школа. URL: [https://megavtogal.com/dokumentaciya/preemstvennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detskij-sad-shkola.html?ysclid=m9y1ph6w4i2036767&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F](https://megavtogal.com/dokumentaciya/preemstvennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detskij-sad-shkola.html?ysclid=m9y1ph6w4i2036767&utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F) (дата обращения 29.04.2025)

## РАЗДЕЛ 2

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

#### **Применение мультимодальных подходов в обучении детей с различными потребностями**

**Ахиярова Лилиана Альфитовна,**

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова  
(ИЭУП)», г. (Казань, Россия)  
ahiarovaliliana@gmail.com*

Современное образование требует гибкости и адаптивности для эффективного обучения детей с различными потребностями. Мультимодальные подходы, включающие различные формы представления информации, такие как текст, аудио, визуальные элементы и интерактивные приложения, представляют собой мощные инструменты для достижения этой цели. Данная статья анализирует эффективность мультимодальных методов, их применение в практике и воздействие на образовательные результаты, а также предоставляет рекомендации для внедрения этих методов в обучение детей с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** мультимодальный подход, дети с особыми потребностями, методы обучения, образовательные технологии, мотивация.

#### **Application of Multimodal Approaches in Teaching Children with Diverse Needs**

**Akhiyarova Liliانا Alfítovna,**

*Private Educational Institution of Higher Education "Kazan Innovative University  
named after V.G. Timiryasov (IEUP)" (Kazan, Russia)  
ahiarovaliliana@gmail.com*

Modern education requires flexibility and adaptability for the effective teaching of children with diverse needs. Multimodal approaches, which include various forms of information presentation such as text, audio, visual elements, and interactive applications, represent powerful tools for achieving this goal. This article analyzes the effectiveness of multimodal methods, their application in practice, and their impact on educational outcomes, as well as provides recommendations for the implementation of these methods in the education of children with special needs.

**Keywords:** multimodal approach, children with special needs, teaching methods, educational technologies, motivation.

Мультимодальный подход – это метод, который использует несколько различных способов или модальностей для представления информации и обучения.

Организация подготовки к школе с помощью мультимодальных подходов включает в себя использование разнообразных методов и средств обучения, которые способствуют наиболее эффективному усвоению информации детьми с различными потребностями.

Преимущества мультимодального обучения. 1. Индивидуализация и дифференциация. Мультимодальные подходы позволяют адаптировать обучение под индивидуальные особенности каждого ребенка. Например, ребенок с нарушениями слуха может получать информацию через визуальные и тактильные материалы, в то время как ребенок с дислексией может использовать аудиоподдержку. 2. Повышение вовлеченности и мотивации. Ссылаясь на информацию Фатиховой Л.Р., разнообразие способов представления информации может значительно повысить интерес детей к учебному процессу. Интерактивные элементы могут быть более увлекательными и способствовать активному обучению [4]. 3. Развитие критического мышления. Ссылаясь на данные Турниной А.А., мультимодальное обучение способствует формированию навыков критического мышления. Дети вынуждены анализировать информацию из различных источников и делать выводы, что помогает развивать аналитические навыки [3].

Преимущества мультимодального обучения: мультимодальные подходы имеют ряд преимуществ: – Индивидуализация обучения: адаптация методик, по данным Саглам, Ф.А. позволяет учитывать уникальные особенности каждого ребенка, что способствует более эффективному усвоению материала. – Повышение мотивации: использование различных форматов учебного материала делает обучение более привлекательным и интересным для детей. – Развитие критического мышления: мультимодальное обучение побуждает детей анализировать и интегрировать информацию из различных источников.

1. Для детей с особыми потребностями важно разрабатывать индивидуальные образовательные планы, которые учитывают их уникальные способности и трудности. Использование мультимодальных ресурсов в рамках таких планов может помочь адаптировать содержание и методы обучения. 2. Внедрение технологий. Современные образовательные технологии, такие как интерактивные доски, планшеты и специализированные приложения, могут быть эффективно использованы в классах для детей с разнообразными потребностями. Например, приложения, которые предлагают визуальные и аудиоматериалы, могут быть особенно полезными для детей с нарушениями восприятия. 3. Групповая работа и совместное обучение. Создание возможностей для совместного обучения, где дети могут работать друг с другом, используя различные

форматы, может помочь не только в обучении предметным навыкам, но и в формировании социальных связей. 4. Поддержка благоприятной учебной среды. Важно создать физическую и эмоциональную среду, способствующую мультисенсорному обучению. Это включает в себя организацию учебного пространства, использование комфортабельной мебели, наличие необходимых материалов и технологий, а также создание атмосферы поддержки.

Разнообразие технологий. К современным технологиям, доступным для обучения, относятся: – Интерактивные обучающие платформы: платформы, использующие адаптивные элементы, позволяющие подстраиваться под индивидуальные потребности учащегося. – Мобильные приложения: приложения для обучения языкам, математике и другим предметам, которые предоставляют визуальные и аудиовизуальные материалы. – Виртуальная и дополненная реальность: использование VR и AR для создания иммерсивного обучения, которое может быть особенно полезно для детей с ограниченными возможностями восприятия.

Ссылаясь на информацию Фатиховой Л.Р., Мультимодальные подходы обладают положительным влиянием на обучение и развитие учащихся с особыми потребностями, что подтверждается рядом исследований [4].

Ссылаясь на данные Корнеевой, С.А. , доступ к разнообразным методам и ресурсам дает возможность каждому ребенку достичь своих личных академических целей [1]. По данным исследования, дети, обучавшиеся с помощью мультимодальных методов, превосходили своих сверстников в академической успеваемости на 15–20%.

Кроме того, дети, принимающие участие в совместном обучении и взаимодействии с мультимодальными методами, сообщают о более высоких уровнях уверенности в себе и социальных навыков.

### **Литература**

1. Корнеева, С.А. Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников / С.А. Корнеева // НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ и практики: Сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 204–206.

2. Саглам, Ф.А. Интерактивные методы обучения в формировании универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивном образовании / Ф.А. Саглам, Р.Р. Ханмурзина, Х.Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: Материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 года. – Казань: Издательство «Познание», 2023. – С. 170–173. – EDN JUIFWO.

3. Турнина, А.А. Педагогические технологии развития коммуникативных навыков младших школьников / А.А. Турнина // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XXXV Международной научно-прак-

тической конференции. В 2 частях, Пенза, 20 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 142–144. – EDN OWRINZ.

4. Фатихова, Л.Р. Педагогические технологии развития учебной мотивации младших школьников / Л.Р. Фатихова // Студенческий научный форум 2024: сборник статей X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 17 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 160–163. – EDN VZOQKW.

## **Развитие креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья средствами декоративно-прикладного искусства**

**Богданцева Юлия Александровна,**

*Аспирант 2-го года обучения, кафедры социальной педагогики института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва, Россия)  
1142230027@rudn.ru*

В статье рассматривается процесс развития креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) через творческую деятельность на занятиях по декоративно-прикладному искусству. Представлены результаты педагогического эксперимента, в ходе которого были выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие формированию творческого потенциала и когнитивной активности обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** креативное мышление, подростки с ОВЗ, арт-педагогика, инклюзивное образование, декоративно-прикладное искусство, творческое развитие.

## **Enhancing Creative Thinking in Adolescents with Disabilities by Means of Decorative and Applied Arts**

**Bodgantseva Yulia Aleksandrovna,**

*Second-year PhD student, Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia)  
1142230027@rudn.ru*

The article explores the process of developing creative thinking in adolescents with disabilities through artistic activity in decorative and applied arts. It presents the results of a pedagogical experiment that identified and substantiated the educational conditions conducive to fostering students' creative potential and cognitive activity within an inclusive educational environment.

**Keywords:** creative thinking, adolescents with disabilities, art pedagogy, inclusive education, decorative and applied arts, creative development.

*На сегодняшний день, современные тенденции ориентированы не только на обеспечение равного доступа к образованию, формированию основных профессиональных компетенций, но и на создание развивающей среды, способствующей самореализации и раскрытию творческого потенциала обучающихся, включая развитие творческого мышления. Это становится особенно актуальным в работе с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и особые образовательные потребности в обучении. Арт-педагогика вносит неоспоримый вклад в методическую составляющую учебного процесса, где интеграция арт-практики становится средством достижения социально-педагогической составляющей инклюзивного образовательного пространства.*

*Способность креативно мыслить является одной из ключевых компетенций в XXI веке. Развитие креативного мышления через творчество способствует развитию гибкости мышления, что является основополагающими в контексте инклюзивного образования. При создании методически адаптированной эмоциональной среды подростки с интеллектуальными нарушениями способны демонстрировать высокий потенциал творческой активности [4].*

Креативное мышление мы определяем как способность обучающегося к самостоятельному и осмысленному созданию художественного продукта (изделия). Данная способность основана на умении комбинировать художественные материалы, формы, цвета и образы с целью выражения художественного замысла, при этом проявляя оригинальность принятия решений, наполняя творческий процесс эмоционально-смысловой составляющей.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимся с ОВЗ посредством искусства выполняет не только эстетическую, но и социально-терапевтическую функцию. Благодаря открытому и гибкому характеру художественной деятельности, каждый ребенок может открыто выражать свои чувства и проявлять свою индивидуальность через процесс творчества. В этой связи, становится особенно важным вовлекать обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в различные формы художественного творчества, которые способствуют развитию индивидуальных творческих способностей ребенка и навыков самовыражения [1], [2].

В свете изложенного одним из перспективных подходов выступает использование декоративно-прикладного искусства, которое позволяет не только развивать сенсорно-моторные навыки, но и формировать способность к креативному мышлению. Целью данного исследования является определение педагогических условий, способствующих развитию креативного мышления у подростков с ОВЗ средствами декоративно-прикладного искусства.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в качестве основного художественного материала использовался холодный фарфор. Подобный вид деятельности обладает высокой степенью вовлеченности и не требует сложных навыков, поэтому может быть адаптирован широкому кругу обучающихся с различными нарушениями развития.

В педагогическом эксперименте приняли участие 12 подростков 12–13 лет, обучающихся в 7 классе коррекционной школы. Все участники были поделены на три группы в зависимости от выраженности когнитивных и моторных навыков, а также характера творческой активности. По результатам художественной деятельности была проведена диагностика по модели «Континуум экспрессивных терапий» (Expressive Therapies Continuum, ETC), позволяющая провести оценку художественного восприятия личности в процессе творческой деятельности через три уровня проявления творчества и обработки информации [3].

Сенсомоторный уровень отражает преимущественное включение телесно-чувственного опыта в творческий процесс. Перцептивно-аффективный уровень отражает эмоциональное восприятие и передачу внутреннего состояния через художественные образы и визуальные средства, такие как форма, цвет, линия и композиция. Творческая деятельность на когнитивно-семантическом уровне, в свою очередь, способствует развитию абстрактного мышления, формированию умений структурировать содержание работы. Креативно-интегральный уровень является наиболее сложной формой художественной активности, которая характеризуется целостным слиянием сенсорных, эмоциональных и когнитивных компонентов [3].

Художественная деятельность с холодным фарфором основывалась на последовательном овладении учащимися простыми формами взаимодействия с пластичными материалами. На первом этапе применялись базовые приемы ручной лепки как: активное сдавливание пластичного материала пальцами и ладонями, отделение мелких фрагментов, формирование плоской формы и массы, создание шаров через круговые движения пальцами, разрезание и т.д.)

На втором этапе в процесс включались специальные инструменты и формы, в частности кулинарные молды, пластиковые и силиконовые. Работа с ними предполагает предварительное раскатывание массы до тонкого слоя, после чего путем нажима на молд получают выразительный рельефный элемент (листья, цветок, животное), которые в последствии используют при построении композиции. Важно отметить, что именно взаимодействие с инструментами вызывает особый интерес у подростков, например использование скалки или шпателя, это позволяет обучающимся ощущать контроль над процессом и конечным результатом. Заключительный этап работы над изделиями включал самостоятельный



подбор цветового решения для каждого элемента с использованием акриловых красок и клея ПВА и дополнительных декоративных украшений (глиттер, стразы) и объединения в целостную композицию.

В первой группе начального уровня, где были определены подростки с задержкой психического развития, а также выраженными трудностями сенсомоторной координации, в процессе творческой деятельности наблюдалась активная вовлеченность на сенсомоторном уровне, при этом работа велась в основном по образцу без самостоятельного замысла. Не было обнаружено перехода на когнитивно-семантический уровень, так как в творческом процессе отсутствовали попытки объяснения смысла данной деятельности.

В ходе взаимодействия с холодным фарфором у группы среднего уровня с легкими нарушениями развития отмечалась активная работа на перцептивно-аффективном уровне, при котором подростки осознанно подбирали цветовую гамму, стремились к созданию симметрии, при этом присутствовал особенный символизм, например «подарок для родителей». Подростки более открыто и осознанно выражали свое эмоциональное отношение к результату.

В продвинутой группе, где были определены подростки с сохранным интеллектом, высоким уровнем адаптации и повышенной познавательной активностью творческая деятельность осуществлялась преимущественно на когнитивно-семантическом уровне с элементами творческого замысла. Наблюдалась высокая мотивация и гибкость мышления, в том числе наблюдались попытки личностной интерпретации художественных образов.

Таким образом, анализ полученных данных подтверждает, что данная деятельность способствует последовательному переходу подростков с ОВЗ от сенсомоторного уровня восприятия к когнитивно-семантическому, при этом 67% школьников продемонстрировали признаки перцептивного и начального символического мышления. Дифференцированный подход к оценке творческой активности позволил выявить многоаспектные проявления креативного мышления у подростков с ОВЗ. Творческая деятельность с холодным фарфором оказалась эффективным средством, способствующим не только сенсомоторному, но и когнитивному развитию обучающихся, а также их эмоционально-личностной самореализации.

В заключении следует подчеркнуть, что развитие креативного мышления у подростков с ограниченными возможностями здоровья в рамках декоративно-прикладной художественной деятельности требует комплексного педагогического сопровождения, ориентированного на поэтапное продвижение, учет индивидуального темпа развития и раскрытие личностного потенциала обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства.

## Литература

1. Корякина Г.М., Данкова А.В. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ средствами арт-педагогики // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2020. – № 3 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskikh-sposobnostey-u-detey-s-ovz-sredstvami-art-pedagogiki> (дата обращения 10.06.2025).
2. Медведева Е.А. (ред.). Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для СПО (2-е изд., испр. и доп.). – М.: Юрайт, 2018.
3. Hinz L.D. The Expressive Therapies Continuum: A Framework for Using Art in Therapy. AR 520 Course Notebook. Saint Mary-of-the-Woods: Saint Mary-of-the-Woods College, 2017.
4. Yermenko H.Yu., Yakovleva S.D., Sagan O.V. The state of creativity in adolescents with intellectual disabilities // Revista Amazonia Investiga. – 2021. – Vol. 10, No. 44. – P. 160–167. – DOI: 10.34069/AI/2021. 44.08.15.

## Развитие социальных навыков и жизненных компетенций у выпускников с интеллектуальными нарушениями как направление их психологической поддержки

**Быстрова Юлия Александровна,**

*доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), (Москва, Российская Федерация), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>  
BystrovaYuA@mgppu.ru*

В статье представлено исследование социальных навыков и жизненных компетенций у молодых людей с интеллектуальными нарушениями, необходимых и недостающих им для интеграции в социум и профессиональную среду (мнение родителей и самих выпускников). Обосновывается необходимость разработки модели психологической помощи таким обучающимся.

**Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, выпускники школы, родители, социальные навыки, жизненные компетенции, психологическая поддержка.

## Development of Social Skills and Life Competences in Graduates with Intellectual Disabilities as a Direction of their Psychological Support

**Yuliya A. Bystrova,**

*Doctor of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow*

State University of Psychology & Education (Moscow, Russia) ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>  
[BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

The article presents a study of important social skills and life competencies that young people with intellectual disabilities need and lack for integration into society and the professional environment (the opinion of parents and graduates themselves). The need to develop a model of psychological assistance to such students is substantiated.

**Key words:** *intellectual disabilities, school graduates, parents, social skills, life competencies, psychological support.*

Важнейшей задачей инклюзивного образования является развитие у обучающихся социальных навыков и жизненных компетенций. Особенно сложно этот процесс протекает у обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, с интеллектуальными нарушениями. По статистике доля детей с ОВЗ в школе составляет 3,99%, при том 21,2% из них – это обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (Алехина, Быстрова, Самсонова, Шеманов, 2024) [1]. В целом в масштабе Российской Федерации – это достаточно высокий процент детей, которые нуждаются в психологической поддержке и разработке индивидуальных программ развития и формирования жизненной компетентности (социальных и коммуникативных навыков, социальной осведомленности, самостоятельности и т.д.), необходимой для успешной интеграции в социум и профессиональную среду после окончания школы. Исследования, проводимые с молодыми людьми с интеллектуальными нарушениями – выпускниками массовых школ, показывают, что сложности у них с интеграцией в трудовой коллектив и широкий социум в целом возникают не из-за недостаточности навыков учебной или трудовой деятельности, а чаще всего из-за несформированности опыта коммуникации со сверстниками и взрослыми; неумения самостоятельно выполнять поставленные задачи; осуществлять деятельность без сопровождения, но под руководством; оценивать ситуацию, в которой пришлось оказаться; обращаться за помощью и принимать ее; понимать последствие деятельности или поступка; регулировать поведение в соответствии с ситуацией, осуществлять деятельность в команде и т.д. (Ананьев, Быстрова, 2025) [2].

Целью данной статьи стало определение значимых для интеграции в социум и профессиональную среду социальных навыков и жизненных компетенций выпускников школ с интеллектуальными нарушениями, которые, по мнению самих обучающихся и их родителей, помогут легче включиться в широкий социум и вести в будущем самостоятельную полноценную жизнь, в том числе и профессионально-трудовую.

Оказание психологической поддержки в школе выпускникам с интеллектуальными нарушениями может осуществляться путем формирования у них социальных навыков и жизненных компетенций доступными для них методами и формами работы психолога и специалистов сопровождения с учетом не только типологических особенностей таких детей, а в первую очередь – индивидуальных и, как следствие, снижения актуальности психологических проблем, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на этапе жизни после окончания школы [5].

Методологической основой исследования послужили научные концепции современных отечественных ученых: научный подход о выделении психологических типов обучающихся с интеллектуальными нарушениями, основанный на одновременном учете меры дефицита как познавательных, так и социальных способностей ученика в процессе становления его социальной компетентности (Инденбаум, 2010) [6]; систему организованной диагностики, охватывающую основной спектр особенностей и возможностей лиц с интеллектуальными нарушениями, определяющих качество их интеграции в образовательную и социальную среды (Бабкина, Коробейников, 2019; Бабкина, Вильшанская, Пономарева, 2023) [3], [4]; принцип субъектного подхода в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (Самсонова, Шеманов, 2020) [7].

Методы исследования: опросник для выпускников школ с интеллектуальными нарушениями и их родителей, адаптированный на основе опросника Федосеевой А.М. и др. (Федосеева, Бабкина, Макарова, 2024) [8]. Для анализа были выбраны пять блоков социальных навыков и жизненных компетенций, каждый блок содержал семь компетенций, участникам опроса предлагалось выбрать 3–4 компетенции в каждом блоке, не более, которые, по их мнению, необходимы для успешной интеграции в социум, но слабо проявляются у выпускника.

Выборка: выпускники школ с интеллектуальными нарушениями (n=85), родители, воспитывающие детей подросткового и юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями (n=93).

Результаты исследования. В таблице 1 приведены наиболее часто встречающиеся ответы выпускников с интеллектуальными нарушениями и их родителей в каждом из пяти блоков. Отметим, что по большинству значимых компетенций мнение детей и их родителей чаще всего совпадало.

Таблица 1.

**Значимые для интеграции в социум и профессиональную среду  
социальные навыки молодых людей с интеллектуальными  
нарушениями (мнение родителей и самих выпускников)**

|      | <b>навык</b>                                                                                                            | <b>родители</b> | <b>выпускники</b> |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| I.   | <i>Владение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>                                         |                 |                   |
| 1    | Бытовые финансовые навыки                                                                                               | 75 (78,9%)      | 65 (76,47%)       |
| 2    | Навыки поведения для личной безопасности                                                                                | 66 (69,5%)      | 42 (49,41%)       |
| 3    | Навыки самостоятельного проживания                                                                                      | 64 (67,4%)      | 79 (92,94%)       |
| II.  | <i>Адекватные представления о собственных возможностях в профессиональной сфере и ограничениях</i>                      |                 |                   |
| 1    | Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь                                          | 64 (67,4%)      | 38 (44,7%)        |
| 2    | Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей                                                      | 60 (63,2%)      | 56 (65,88%)       |
| 3    | Различать ситуации, в которых ты /Ваш ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью    | 56 (58,9%)      | 56 (65,88%)       |
| III. | <i>Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами взаимодействия</i>                                             |                 |                   |
| 1    | Иметь навыки позитивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками                                                     | 66 (69,5%)      | 59 (69,41%)       |
| 2    | Уметь общаться, а в последующем строить отношения с противоположным полом                                               | 60 (63,2%)      | 83 (97,64%)       |
| 3    | Оформлять свои мысли в устной и/или письменной речи                                                                     | 57 (60%)        | 65 (76,47%)       |
| IV.  | <i>Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации</i>                              |                 |                   |
| 1    | Умение делать прогноз, понимать последствия своей деятельности или поступков                                            | 62 (65,3%)      | 65 (76,47%)       |
| 2    | Умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях                                                              | 59 (62,1%)      | 43 (50,58%)       |
| 3    | Умение понимать важность своих результатов в жизни семьи или коллектива                                                 | 54 (56,8%)      | 47 (55,29%)       |
| V.   | <i>Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей</i> |                 |                   |
| 1    | Умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции                                                              | 72 (75,8%)      | 65 (76,47%)       |
| 2    | Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности                                                             | 68 (71,6%)      | 71 (83,52%)       |
| 3    | Умение работать в команде                                                                                               | 57 (60%)        | 46 (54,12%)       |

Рассмотрим блок «Владение социально-бытовыми навыками». Так родители самой важной, но несформированной компетенцией в данном блоке считают владение финансовыми навыками на бытовом уровне (78,9%), так же считает 76,47% выпускников. Большинство выпускников (92,94%) самым значимым для интеграции считают навык самостоятельного проживания.

В блоке «Представления о собственных возможностях в профессиональной сфере» для родителей очень важно, чтобы их дети научились формулировать проблему, могли связаться доступным способом с тем, кто может помочь в ее решении и запросить помощь (67,4%).

В блоке «Навыки коммуникации» для родителей важнее всего, чтобы их дети имели навыки позитивного сотрудничества со взрослыми (69,5%), а для самих выпускников самым важным кажется умение общаться и строить отношения с противоположным полом (97,64%).

Родители отмечают необходимость формирования таких компетенций у их детей, как умение делать прогноз, понимать последствия своей деятельности или поступков (65,3%) и умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции (75,8%). Сами выпускники важной компетенцией считают умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности с другими обучающимися (83,52%), что указывает на то, что у них есть желание общаться со сверстниками, участвовать в совместных мероприятиях, но при этом им необходима помощь и поддержка.

Данные, полученные в исследовании, указывают на необходимость оказания психологической помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями.

Полученный в исследовании материал станет основой для разработки модели психологической помощи, учитывающей особенности освоения социальных навыков и жизненных компетенций у данной категории обучающихся, с учетом разнообразия индивидуальных образовательных потребностей детей этой категории в инклюзивной образовательной среде.

### **Литература**

1. 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>
2. Ананьев, И.В. Формирование социальных компетенций у обучающихся с особенностями интеллектуального развития : Профорientационная подготовка на базе социального предприятия «Особая сборка» / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова. – Москва : Эдитус, 2024. – 132 с. – ISBN 978-5-00217-399-0. – EDN XKNIEZ.
3. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М. Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения // Консультативная психоло-

гия и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 10–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>

4. Бабкина, Н.В., Коробейников, И.А. (2019). Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. Клиническая и специальная психология, 8(3), 125–142. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080307>

5. Быстрова, Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 4(118). – С. 143–162. – DOI 10.17759/cpp.2022300408. – EDN AWDQJK.

6. Инденбаум, Е.Л. (2010). Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью. Психологическая наука и образование, 15(2), 72–81. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010\\_n2/29857](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010_n2/29857) (дата обращения: 26.06.2025)

7. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. – М.: МГППУ, 2020. – 192 с.

8. Федосеева, А.М., Бабкина, Н.В., Макарова, Е.М. (2024). Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель. Консультативная психология и психотерапия, 32(4), 120–140. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406>

## Психологические особенности внимания детей с РАС

**Григорян Эмма Гамлетовна,**

*кандидат психологических наук, педагог-психолог муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 22» (г. Балаково Саратовской области, Россия)*  
[emma-eg@rambler.ru](mailto:emma-eg@rambler.ru)

Рассматриваются особенности внимания детей с РАС. Проведен обзор отечественных и зарубежных исследований по выявлению ранних признаков РАС, в т. ч. на основе внимания. Представлены современные технологии исследования внимания.

**Ключевые слова:** аутизм; расстройство аутистического спектра (РАС); внимание; трехкомпонентная модель внимания; парадигмы М. Познера, «gap/overlap»; айтрекинг.

## Psychological Features of Attention Children with ASD

**Grigoryan H. Emma,**

*Candidate of Psychological Sciences, teacher-psychologist of the municipal Autonomous educational institution «Secondary School No. 22» (Balakovo, Saratov region, Russia)*  
[emma-eg@rambler.ru](mailto:emma-eg@rambler.ru)

The features of attention of children with ASD are considered. A review of domestic and foreign studies on the identification of early signs of ASD, including on the basis of attention, has been conducted. Modern technologies of attention research are presented.

**Keywords:** *autism; autism spectrum disorder (ASD); attention; three-component model of attention; M. Posner's paradigms, «gap/overlap»; eyetracking.*

В двадцать первом веке, по сравнению с прошлым столетием, значительно возросло количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [11, с. 35]. РАС представляет собой группу нарушений развития, включенных в МКБ-10, МКБ-11 [10, с. 289], и характеризующихся, в т. ч. нарушениями социального взаимодействия, стереотипностью и т. д. Наиболее ранними признаками РАС выступают нарушения разделенного внимания и средств вербальной и невербальной коммуникации [10, с. 290].

Основной целью исследования выступает выявление психологических особенностей внимания детей с РАС.

Внимание при аутизме имеет характерные особенности. В классической литературе внимание определяется как сосредоточенность и направленность сознания на деятельности с объектами. Н.Н. Заваденко указывает на то, что РАС и гиперкинетические расстройства могут встречаться одновременно, данное предположение подтверждается нейропсихологическими исследованиями [5, с. 34].

С.А. Жолобова под руководством А.А. Реутовой подробно рассматривает развитие когнитивных функций в дошкольном возрасте, в том числе внимания, при РАС [3]. Исследователи подтверждают, что степень нарушений внимания зависит от тяжести проявления аутистических симптомов.

В.М. Хабахпашева [1] описывает элементы зрительного восприятия детей младшего школьного возраста данной нозологической группы, рассматривает наиболее используемые психодиагностические инструменты – методику изучения зрительного внимания Р.С. Немова [9], методику изучения целостности восприятия и зрительно-пространственной координации С.Д. Забрамной [4].

К.Н. Лужнова, А.А. Котов с применением программы Psy-choPy определили особенности категориального научения, выполняющего ведущую роль в когнитивном развитии детей [7]. В ходе исследования изучались два типа внимания: селективное (выборочное) внимание, с выделением главных признаков объекта, и распределенное внимание, характерное для детей, анализирующих сразу несколько признаков [7, с. 200]. Показано, что у детей с РАС возникают серьезные трудности с обучением категориям, результаты данного эксперимента могут быть применены в процессе обучения.



Обзор современных исследований, посвященных выявлению ранних признаков РАС, проводится Д.С. Переверзевой и Н.Л. Горбачевской. Авторы отмечают нарушения внимания у детей с РАС, проявляющиеся в возрасте полугода, и сохраняющиеся на всех возрастных этапах развития, и выделяют в качестве продромального признака РАС нарушения переключения внимания [10, 11].

Е.Г. Каримулина и Н.Г. Хлюстова рассматривают зарубежный опыт исследований внимания детей с РАС [6]. Так, в заданиях типа Match-to-Sample (задачи на соответствие образцу) выявляются повышенная избирательность и трудности переключения внимания; исследования с применением Mindfulness-based programs (MBPs) также отражают трудности переключения внимания; возможно применение методики Simon Task для выявления торможения доминантного ответа детей. Авторами проводилось психодиагностическое исследование аттенционных свойств младших школьников, имеющих РАС [6]. Показатели диагностики по методике Струпа выявили направленность внимания на предметные стимулы в условиях одновременного предъявления различных сигналов, в пробе «Реакция выбора» отразилась недостаточная саморегуляция и произвольность детей с РАС.

И.В. Батечко и С.Н. Викжанович проводили исследование в соответствии с трехкомпонентной моделью внимания, включающей базовые модули [1]. Детей с РАС отличают нарушения ориентировки внимания, трудности организации внимания, сужение фокуса внимания и его селективность и др.

Т.А. Строганова обсуждает проблему монотропизма внимания детей с РАС [12, с. 72]. Она ссылается на работы Лео Каннера, Б. Мюррея и других исследователей, выделяющих узкий фокус внимания детей с РАС. Было выявлено, что степень нарушения внимания детей с РАС коррелирует с основными симптомами аутизма [12, с. 72].

В исследованиях процессов пространственного внимания применяются современные психофизические парадигмы, в том числе парадигма, разработанная М. Познером, и задача «gap/overlap» [12, с. 72].

В свете последних исследований для изучения зрительных особенностей внимания детей с РАС широко используется метод айтрекинга (АТ), при котором проводится регистрация глазодвигательных реакций и их характеристик [8, с. 18]. А.Н. Кузнецов с группой исследователей разработали стимульный материал для измерения уровня социального внимания при проведении АТ-тестирования дошкольников с РАС [8, с. 18].

На основе рассмотренных подходов выявлены типичные особенности внимания детей при РАС, такие, как монотропизм внимания, его селективность, замедленное извлечение внимания, нарушения ориентировки и переключения внимания, сниженная саморегуляция.

## Литература

1. Батечко, И.В. Особенности внимания и его развитие у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / И.В. Батечко, С.Н. Викжанович // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. – С. 28–32.
2. Дмитриев, А.А. Анализ зарубежных исследований о развитии коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А.А. Дмитриев, С.А. Дмитриева, В.Н. Фомочкина // Специальное образование. – 2022. – № 3(67). – С. 6–15.
3. Жолобова, С.А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с расстройством аутистического спектра / С.А. Жолобова // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: достижения и инновации: Сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции, Уфа, 12 декабря 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – С. 73–78.
4. Забрамная, С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Владос, 2003. 32 с.
5. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в диагностике и лечении // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Медико-биологические науки». – 2014. – № 1. – С. 31–39.
6. Каримулина, Е.Г. Направленность внимания у детей с РАС / Е.Г. Каримулина, Н.Г. Хлюстова // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18, № 4(69). – С. 33–42.
7. Котов, А.А. Распределение внимания в ходе категориального научения у детей с РАС: план исследования / А.А. Котов, К.Н. Лужнова // Психология познания: Материалы конференции. Всероссийская научная конференция памяти Дж. С. Брунера, Ярославль, 01–03 декабря 2023 года. – Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2024. – С. 209–213.
8. Кузнецов, А.Н. Разработка методики исследования социального внимания детей с расстройствами аутистического спектра методом айтрекинга (предварительные результаты) / А.Н. Кузнецов, А.Н. Белова, М.Г. Воловик [и др.] // Acta Medica Eurasica. – 2021. – № 2. – С. 17–27.
9. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов // 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
10. Переверзева, Д.С. Нейробиологические маркеры ранних стадий расстройств аутистического спектра / Д.С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2016. – Т. 66, № 3. – С. 289.
11. Переверзева, Д.С. Разработка протокола обследования зрительной когнитивной функции у детей с расстройствами аутистического спектра различной этиологии / Д.С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская, Е.Д. Благовещенский // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 3. – С. 34–46.
12. Строганова, Т.А. Монотропизм внимания у детей с аутизмом / Т.А. Строганова, Е.В. Орехова, И.А. Галюта // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 4. – С. 66–82.

13. Филиппова, Н.В. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Социальная и клиническая психиатрия. – 2014. – Т. 24, № 3. – С. 96–101.

14. Хабахпашева, В.М. Экспериментальное исследование особенностей зрительного восприятия младших школьников с расстройствами аутистического спектра / В.М. Хабахпашева // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика: Сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции, Уфа, 19 декабря 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – С. 77–80.

## **Оценка результативности инклюзивного воспитания в условиях разновозрастного взаимодействия**

**Казакова Лариса Александровна,**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (Ульяновск, Россия)  
lida-mila\_25@rambler.ru*

В статье рассмотрен феномен оценки результатов воспитания в инклюзивном образовании. Описаны теоретические основы оценки результатов инклюзивного воспитания, критерии и показатели мониторинговой деятельности, а также схема и пример эмпирического анализа.

**Ключевые слова:** инклюзивное воспитание, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, результативность воспитания, оценка воспитательной деятельности, разновозрастные группы, совместная деятельность в инклюзивной среде.

## **Assessment of the Effectiveness of Inclusive Education in Conditions of Different Age Interaction**

**Kazakova Larisa Alexandrovna,**

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)  
lida-mila\_25@rambler.ru*

The article examines the phenomenon of assessing the results of upbringing in inclusive education. Theoretical bases of evaluation of results of inclusive upbringing, criteria and indicators of monitoring activity, as well as scheme and example of empirical analysis are described.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, limited health opportunities, effectiveness of education, assessment of educational activities, groups of different ages, joint activities in an inclusive environment.

В настоящее время в нашей стране происходит обновление и усовершенствование системы образования детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, что является результатом, с одной стороны, изменения нормативно-правовой базы, например, в указе Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [3] утверждается, что воспитание подрастающих поколений – стратегическая цель и необходимое условие общественного развития нашей страны; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России определяет духовно-нравственное воспитание личности гражданина России как «...педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [1, С. 5]; с другой стороны, апробацией и внедрением федеральных адаптированных образовательных программ и федеральной программы воспитания, в том числе и для школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся и взаимодействующих в широкой социальной среде с педагогами, здоровыми сверстниками и их родителями.

Следовательно, для психолого-педагогических наук, в том числе и для дефектологии, а также для практических специалистов, работающих в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты населения актуальным становится разностороннее теоретическое и опытно-экспериментальное изучение феномена воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья с акцентом на диагностику и оценку результатов воспитания в раздельной и совместной образовательной среде.

Под инклюзивным воспитанием мы понимаем процесс и результат равноправного и равноценного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками, специалистами и другими взрослыми людьми с целью коллективного разрешения задач социализации в открытом образовательном пространстве.

Оценка результативности воспитания в условиях образовательной (в частности, воспитательной) инклюзии может осуществляться по-разному. Рассмотрим, например, диадное взаимодействие ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его сверстника (взрослого) без нарушений в состоянии здоровья; для этого случая перечислим критерии и показатели, по которым может быть проведен мониторинг изменений адаптационного и личностного потенциала и совместной деятельности участников диадного взаимодействия:

1. Личностная компетентность (уровень развития коммуникативных способностей, адекватность самооценки и уровень ее развития, характер и содержание мотивационно-ценностной направленности).

2. Социальная компетентность (уровни общей социализированности, социальной адаптированности, социальной автономности, социальной активности, нравственной воспитанности, степень социальной изолированности); эмоциональное отношение (направленность и характер проявления эмоций).

3. Совместная деятельности в паре «ребенок с ограниченными возможностями здоровья – ребенок (взрослый) с нормотипичным развитием»: отсутствие/наличие общей цели деятельности, ее характер (при наличии); согласованность и распределение действий (операций) в совместной деятельности; характер координации индивидуальных видов деятельности и совместных действий; отсутствие/наличие общего результата совместной деятельности.

Перечислим основные тенденции, по которым следует оценивать и анализировать изменения процесса воспитания обучающихся в инклюзивной воспитательной среде:

1. *Тенденция, фиксирующая суммарное улучшение всех перечисленных выше показателей совместной деятельности, личностной и социальной компетентности как у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так и у здоровых участников взаимодействия.*

2. *Тенденция, фиксирующая неизменность всех перечисленных выше показателей совместной деятельности, личностной и социальной компетентности у каждого участника взаимодействия.*

3. *Тенденция, фиксирующая ухудшение (снижение или нестабильность) всех перечисленных выше показателей личностной и социальной компетентности, совместной деятельности у каждого участника взаимодействия.*

В образовательных организациях Ульяновской области с целью апробации разработанной теоретической модели оценки результатов воспитательной деятельности [1] мы использовали следующие методы диагностики: диагностика интерактивной направленности Н.Е. Щурковой; Методика изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожков), Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности (Д. Рассел); Методика ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство).

В исследовании приняли участие 50 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (младший школьный возраст), 30 обучающихся с нормотипичным развитием (младший школьный возраст), 20 педагогов. Содержание воспитания соответствовало Федеральной программе воспитания и Федеральному календарному плану воспитательной работы. Диагностические процедуры проводились дважды: в ноябре 2024 года и апреле 2025 года.

Было выявлено, что личностная компетентность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной воспитательной среде имеет позитивную динамику, о чем свидетельствует существенное

увеличение процента младших школьников с адекватной самооценкой, с *ориентацией на взаимодействие и сотрудничество* с другими людьми, эмпатией и интересом к совместной деятельности. При исследовании социальной компетентности в парах было выявлено, что у 30% участников взаимодействия наблюдается улучшение всех показателей общей социализированности по данным количественного и качественного анализа как результат благоприятного целостного влияния разновозрастной группы и здоровых людей на процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья за счет межличностного и рефлексивного механизмов социализации, устранения барьеров социальной изолированности.

При оценке совместной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичным развитием было зафиксировано преобладание ориентации на внешние атрибуты совместной работы (пообщаться, поменять характер деятельности, повеселиться), в дальнейшем происходил процесс формирования у пары готовности и способности осуществлять совместную деятельность с достижением одинакового результата в различных видах деятельности (социально-бытовой, здоровьесберегающей, психологической, ценностной, учебной, интеллектуальной).

Таким образом, на современном этапе общественного развития исследование результативности воспитания в инклюзивной образовательной среде может быть рассмотрено как цель и направление научных и прикладных исследований в области общей педагогики и дефектологии.

### **Литература**

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Степанова И.В. Воспитательная деятельность педагога от проблем к результатам. / И.В. Степанова, П.В. Степанов, В.М. Лизинский. – М.: Педагогический поиск, 2017. – 108 с.
3. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: <https://kremlin.ru/vennts/president/news/73986/> (дата обращения: 14.06.2025). Режим доступа: свободный

## **Разноуровневое обучение как инструмент моделирования инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации**

**Колобашкина Ирина Анатольевна,**

*учитель-дефектолог, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5» (Ярославль, Россия)*  
*kolobashkinaI@yandex.ru*

Статья посвящена исследованию эффективности разноуровневого обучения как инструмента формирования инклюзивной образовательной среды в детском саду. В основе исследования – апробация коррекционно-развивающей программы развития пространственных представлений у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), с задержкой психического развития (ЗПР) и у нормотипичных дошкольников. Программа реализует разноуровневый подход, предлагая задания четырёх уровней сложности. Каждый уровень включает задания, адаптированные к индивидуальным особенностям развития пространственных представлений, от базового освоения пространственных понятий с помощью наглядных пособий до решения сложных пространственных задач, требующих абстрактного мышления. Новизна исследования состоит в разработке и апробации структурированной многоуровневой программы, учитывающей особенности детей с ОВЗ. Результаты количественного анализа демонстрируют значительный прогресс в развитии пространственных представлений у всех групп детей, подтверждая эффективность разноуровневого обучения для создания эффективной инклюзивной среды в дошкольном учреждении. Исследование актуализирует необходимость разработки структурированных многоуровневых программ для инклюзивного дошкольного образования.

**Ключевые слова:** *разноуровневое обучение, инклюзивное образование, дошкольное образовательное учреждение, коррекционно-развивающая программа, пространственные представления, тяжёлые нарушения речи, задержка психического развития, нормотипичные дети.*

## **Multilevel Learning as a Tool for Modeling an Inclusive Educational Environment in a Pre-School Educational Organization**

**Kolobashkina Irina Anatolyevna,**

*teacher-defectologist, Municipal Preschool Educational Institution*

*“Kindergarten № 5” (Yaroslavl, Russia)*

*kolobashkinaI@yandex.ru*

The article is devoted to the study of the effectiveness of multi-level education as a tool for the formation of an inclusive educational environment in kindergarten. The study is based on the testing of a correctional and developmental program for the development of spatial representations in 5–6-year-old children with severe speech disorders, mental retardation, and normotypic preschoolers. The program implements a multi-level approach, offering tasks of four levels of difficulty. Each level includes tasks adapted to the individual characteristics of the development of spatial representations, from the basic development of spatial concepts using visual aids to solving complex spatial tasks requiring abstract thinking. The novelty of the research consists in the development and testing of a structured multi-level program that takes into account the characteristics of children with disabilities. The results of the quantitative analysis demonstrate significant progress in the development of spatial representations in all groups of children.

**Keywords:** *multi-level education, inclusive education, preschool educational institution, correctional and developmental program, spatial representations, severe speech disorders, mental retardation, normotypic children.*

## **Введение**

Инклюзивная образовательная среда представляет собой организационную модель, обеспечивающую эффективное саморазвитие всех участников образовательного процесса посредством адаптации среды к индивидуальным потребностям [7, с. 14]. Многие авторы (С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова, Е.В. Самсонова и др.) отмечают, что такая среда характеризуется гибкостью, применением инновационных методик и технологий, способствующих оптимизации усвоения знаний, формированию навыков и раскрытию потенциала каждого учащегося. Достижение этой цели требует разработки и внедрения инновационных педагогических технологий, способных учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка. Одним из таких инструментов является разноуровневое обучение, позволяющее повысить качество совместного обучения [5]. Настоящее исследование посвящено изучению эффективности разноуровневого обучения в контексте формирования инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации (ДОО) на примере развития пространственных представлений у детей 5–6 лет.

Развитие пространственных представлений – важнейший компонент когнитивного развития ребенка, влияющий на успешность его дальнейшего обучения и адаптации в социуме. Недостаточная сформированность пространственного восприятия у детей дошкольного возраста, независимо от особенностей развития, представляет собой фактор риска для успешного обучения в дальнейшем [6; 8; 11].

**Цель исследования** – экспериментальное обоснование эффективности разработанной программы разноуровневого обучения для развития пространственных представлений у детей 5–6 лет с ТНР, ЗПР и без отклонений в развитии в условиях инклюзивной образовательной среды.

## **Методология исследования**

Эффективность исследуемого подхода оценивалась по ключевому критерию – развитию пространственных представлений. Выбор этого критерия обусловлен фундаментальной ролью пространственного мышления в когнитивном развитии и успешной адаптации детей с различными потребностями [9; 10].

Исследование состояло из трёх последовательных этапов. На первом этапе проводилась предварительная диагностика пространственных представлений у детей обеих групп с применением методики Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [9], адаптированной для дошкольников. Второй этап включал экспериментальную работу, реализованную в течение учебного



года по разработанной программе развития пространственных представлений. Завершающим этапом стало проведение итоговой диагностики, использовавшей ту же методику, что и на первом этапе.

### **Моделирование инклюзивной образовательной среды посредством разноуровневых заданий**

Исследование было проведено в детском саду № 5 города Ярославля с участием двух групп воспитанников 5–6 лет комбинированной направленности: экспериментальной и контрольной. Экспериментальная группа состояла из 15 детей: 10 детей без отклонений в развитии, 3 ребёнка с тяжелым нарушением речи и 2 ребёнка с задержкой психического развития. Контрольная группа была подобрана по принципу сопоставимости по возрасту, полу, наличию/отсутствию ОВЗ и диагностированным нарушениям.

Ключевым условием участия в исследовании являлось отсутствие первичных нарушений зрения, слуха и двигательных функций. Все участники свободно владеют русским языком как родным. Эти критерии исключали влияние посторонних факторов (особенностей сенсорного восприятия и моторики) на изучаемые пространственные представления.

В исследовании были задействованы воспитатели и учитель-дефектолог детского сада. Для обеспечения единообразия педагогического воздействия и снижения влияния индивидуальных особенностей педагогов, были отобраны специалисты со схожим опытом работы с дошкольниками и уровнем квалификации.

В рамках данного исследования была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа развития пространственных представлений у детей 5–6 лет, которая основывалась на принципах разноуровневого подхода, предполагающего дифференциацию содержания учебного материала в зависимости от индивидуальных возможностей и темпов развития каждого ребенка.

Программа, включающая 30 занятий, разработана на основе четырёх взаимосвязанных направлений формирования пространственных представлений у детей. Каждое занятие содержит задания четырёх уровней сложности (легкий, средний, сложный, очень сложный). Направления программы:

1. «Проприоцепция», в котором задания варьируются от простых инструкций типа «Поднимите правую руку» (легкий) до воссоздания сложных поз по образцу (очень сложный). Средний уровень включает сериальные движения, а сложный – использование пространственных предлогов (например, «Положите руки на голову»).

2. «Представления о пространстве объектов», включающее задания размещения предметов по простой инструкции («Положи красный кубик на синий») (легкий) до построения сложных композиций по словесному описанию. Средний уровень предполагает копирование пространствен-

ной композиции по образцу, а сложный – создание композиций по словесной инструкции (например, «Поставь машину между двумя деревьями»).

3. «Вербализация пространственных отношений»: предполагаются ответы на вопросы о местоположении объектов, начиная с простых указаний жестами (легкий) и заканчивая подробным описанием пространственных взаимосвязей нескольких предметов с использованием сложных предлогов и наречий (очень сложный). Средний уровень подразумевает описание расположения двух объектов с помощью простых предлогов, а сложный – нескольких объектов с более сложными описаниями.

4. «Квазипространственные представления», в котором задания развиваются от выполнения простых действий с воображаемыми объектами («Представь, что ты идешь по дорожке и видишь дерево слева») (легкий) до решения сложных многошаговых задач, требующих ориентации в многомерном пространстве (очень сложный). Средний уровень включает ответы на вопросы о расположении воображаемых объектов, а сложный – решение пространственных задач без наглядных пособий.

Разноуровневое содержание обучения пространственным представлениям использует игровую форму, адаптированную для групповой работы без чтения. Для дифференцированного подхода применяется скрытое группирование: дети получают цветные знаки (наклейки), соответствующие уровню сложности заданий (например, красный – сложный, синий – легкий), распределенные педагогом с учетом предварительной диагностики. Пример: командные задания в кругу под музыку, выполняемые подгруппами по цвету знаков. Используются также игровые задачи проблемного характера (например, поиск места в игровой комнате по карте) с индивидуализированными схемами заданий, соответствующими уровню сложности для каждого ребенка. Это позволяет педагогу эффективно управлять временем и оказывать индивидуальную помощь. Задания с последовательным усложнением инструкций сочетаются с компенсаторными заданиями (раскрашивание, лепка, работа с крупными блоками) для детей, испытывающих трудности.

### **Результаты исследования**

Оценка эффективности разноуровневого подхода к развитию пространственных представлений проводилась по четырем направлениям: представления о пространстве собственного тела (ПСТ), представления о пространстве объектов (ППО), вербализация пространственных представлений (ВПП) и квазипространственные представления (КПП) с помощью U-критерия Манна-Уитни (ввиду нарушения нормальности распределения данных по тесту Шапиро-Уилка, за исключением PST контрольной группы на начальном этапе,  $p=0.11$ ). Обе группы показали положительную динамику, однако экспериментальная группа продемонстрировала статистически значимые преимущества в ППО ( $U=15$ ,

$p=0.01$ ), ВПП ( $U=22$ ,  $p=0.04$ ) и КПП ( $U=18$ ,  $p=0.02$ ). Отсутствие значимых различий в ПСТ ( $U=28$ ,  $p=0.12$ ) может быть обусловлено высоким уровнем сформированности этих представлений в данной возрастной группе (5–6 лет). Результаты подтверждают эффективность разноуровневого подхода, особенно для развития пространственных навыков, требующих более высокого уровня когнитивной обработки.

## Выводы

Данное исследование демонстрирует значительный потенциал разноуровневого обучения в контексте инклюзивного образования. Разработанная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие пространственных представлений, показала высокую эффективность в работе с детьми с ТНР и ЗПР. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейшей разработки и апробации разноуровневых программ для детей с ОВЗ, ориентированных на развитие различных когнитивных функций и навыков. Важно также продолжить исследование долгосрочных эффектов разноуровневого обучения и его влияния на адаптацию детей с ОВЗ в школе и в социуме.

## Литература

1. Алехина С.В. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. / С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // *Психологическая наука и образование*. 2022. 27(5). С. 69–84.
2. Близнюк О.А. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия / О.А. Близнюк, Н.П. Сенченков // *Человек и образование*. 2020. №4 (65). С. 112–115.
3. Завьялова Т.В. Моделирование инклюзивной развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // *Мировая наука*. 2018. №12 (21). С. 225–228.
4. Костенко О.Е. Психолого-педагогические проблемы создания инклюзивной образовательной среды / О.Е. Костенко, О.Г. Митрофанова // *Гуманитарные науки*. 2018. №2 (42). С. 15–20.
5. Лисовская Т.В. Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2020. №2. С.57–68.
6. Лонская Д.В. Вариативные особенности развития психических функций у дошкольников с нарушениями в развитии // *Специальное образование*. 2015. №3. С.56–66.
7. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие / С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 112 с.
8. Свириденко И.А. Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития // *Аллея Науки*. 2018. №5(21). С. 1069–1073.
9. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005. 373 с.
10. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейropsychологии. М., 2010. 429 с.

11. Строева Т.С. Особенности пространственной ориентировки старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Т.С. Строева, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-3. С. 213–216.

12. Тавстуха О.Г. Инклюзивная образовательная среда дошкольной организации / О.Г. Тавстуха, Е.И. Андреева, Е.В. Михеева // Вестник ОГУ. 2019. №5 (223). С.76–83.

## **Роль доступной предметно-пространственной среды общеобразовательной организации в обучении детей с ОВЗ и с инвалидностью (на примере Республики Башкортостан)**

**Мигунова Юлия Владимировна,**

*кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Института стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики*

*Башкортостан» (Уфа, Россия)*

*ignatenko\_isei@mail.ru*

На основе анализа данных официальной статистики и результатов проведенного социологического исследования в статье рассматриваются вопросы организации доступной предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ и с инвалидностью в общеобразовательных организациях России и регионах Приволжского федерального округа.

**Ключевые слова:** предметно-пространственная среда, дети с ОВЗ и с инвалидностью, общеобразовательные организации, регионы Приволжского федерального округа, Республика Башкортостан.

## **The Role of an Accessible Subject-Spatial Environment of a General Education Organization in the Education of Children with Disabilities (using the Example of the Republic of Bashkortostan)**

**Julia V. Migunova,**

*Candidate of Science (Sociology), Senior Researcher of the Institute of Strategic Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*

*ignatenko\_isei@mail.ru*

Based on the analysis of official statistics and the results of a sociological study, the article discusses the organization of an accessible subject-spatial environment for children with disabilities in educational institutions in Russia and the regions of the Volga Federal District.

**Keywords:** subject-spatial environment, children with disabilities, educational institutions, regions of the Volga Federal District, the Republic of Bashkortostan.

Рост численности детей с ОВЗ в РФ в последние годы рассматривается в качестве значимого фактора, стимулирующего развитие систем инклюзивного и специального образования. Особую актуальность данный демографический тренд приобретает в Республике Башкортостан (далее – РБ), которая, согласно статистическим данным, на протяжении трех последних лет сохраняет лидирующие позиции по количеству детей-инвалидов среди субъектов Приволжского федерального округа (далее – ПФО) [5].

Важным аспектом повышения качества образования детей с ОВЗ и с инвалидностью является организация доступной предметно-пространственной среды в школах РБ. При этом необходимо учитывать материальные и финансовые возможности учреждений, поскольку не все общеобразовательные организации способны обеспечить необходимый уровень предметно-пространственной доступности в организации образовательного процесса. Наиболее широкие возможности для этого имеются в коррекционных школах республики, и прежде всего в коррекционных школах-интернатах. В таком контексте организация доступной предметно-пространственной среды является способом поддержания и развития образовательных потребностей каждого школьника. Образовательное пространство, организованное соответствующим образом, должно быть рассчитано с учетом индивидуальных особенностей развития учеников с особыми потребностями: их возраста, психофизического развития, специфики заболевания, образовательных интересов [1], [4].

Сущность инклюзивного образования заключается не только в интеграции обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в образовательную среду обычных сверстников, но и в системном создании специальных условий обучения. К числу ключевых условий относятся: обеспечение безопасной и адаптированной предметно-пространственной среды, оснащение образовательных организаций современными техническими средствами реабилитации и специализированными дидактическими материалами. Реализация указанных мер способствует модификации образовательного процесса в соответствии с особыми образовательными потребностями данной категории обучающихся, что в конечном итоге повышает эффективность усвоения учебного материала [6].

Так, например, данные официальной статистики за период 2019–2023 гг. показывают, что в 2 раза увеличилась доля общеобразовательных организаций РФ, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов (с 24 % в 2019 г. до 57 % в 2023 г.). Не исключено, что положительная динамика увеличения количества подобных общеобразовательных организаций связана с мерами государственной социальной политики по развитию специального и инклюзивного образования, в том числе включающие реализацию государственной программы «Доступная среда» [2].

По ПФО такие данные были доступны за период 2020–2023 гг. Судя по ним, в РБ доля общеобразовательных организаций с беспрепятственным доступом для инвалидов также возросла в 2 раза (с 30 % в 2020 г. до 58 % в 2023 г.).

Среди регионов ПФО наибольшая доля таких учреждений отмечалась в республиках Мордовии (85 %), Чувашии (76 %) и Ульяновской области (68 %). К 2023 г. в этих регионах доля обследуемых общеобразовательных учреждений выросла в 3 раза в сравнении с 2020 г. Минимальная доля общеобразовательных организаций с беспрепятственным для инвалидов доступом фиксировалась в Республике Марий Эл – 8 %. При этом здесь наблюдалось снижение показателя в 3 раза (с 23 % в 2020 г. до 8 % в 2023 г.), что расценивается отрицательно. Доля ниже среднероссийского показателя также наблюдалась в Нижегородской области (30 %), Удмуртской Республике (43 %) и Пермском крае (44 %).

Тем не менее, несмотря на невысокие показатели, в этих субъектах отмечался рост доли обследуемых общеобразовательных учреждений [3].

Научным коллективом Института стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» в рамках социологического исследования была произведена оценка доступности предметно-пространственной среды в общеобразовательных организациях РБ. В качестве респондентов выступали родители детей с ОВЗ и с инвалидностью.

В ходе исследования выяснилось, что в основном общеобразовательные организации республики обеспечены бесплатной учебной литературой (60 %), на территории школ имеются игровые зоны, физкультурно-спортивные площадки (56 %). Бытовой комфорт в учреждениях создают оборудованные санузлы (51 %), также обеспечивается доступная и достоверная информация на сайтах школ (43 %).

Не востребованы, по мнению респондентов, безбарьерная среда (43 % ответили, что «не требуется»), услуги тьюторов (47 %), а также система навигации в школе (43 %). Это связано с тем, что в основном общеобразовательные школы посещают дети с ОВЗ и с инвалидностью, не испытывающие физических ограничений в передвижении.

Тем не менее есть потребность в сенсорных комнатах (15 % ответили, что «не обеспечивается») и в помещениях для коррекционной работы и оказания медицинских услуг (8 %).

В целом, как видно по результатам опроса, в общеобразовательных организациях РБ созданы условия доступной предметно-пространственной среды, включающие возможности беспрепятственного доступа в школу, получения необходимой информации, обеспечения игровой и физкультурно-спортивной инфраструктурой, для детей с особыми образовательными потребностями.

Наблюдается положительная динамика в обеспечении доступности образовательной среды как по РФ, так и в регионах ПФО – увеличивается число общеобразовательных организаций, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов.

### **Литература**

1. Гимаев И.З. Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья как объект научного исследования // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 2. С. 156–168.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» / Минтруд России. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения: 13.02.2024).
3. Доля общеобразовательных организаций, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов, в общем числе общеобразовательных организаций / База данных ЕМИСС: государственная статистика. – URL: <https://fedstat.ru/indicator/60919> (дата обращения 30.05.2025).
4. Селиванова С.С. Тенденции адаптации системы общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Уфимский гуманитарный научный форум. 2024. № 1 (17). С. 349–362.
5. Численность инвалидов по полу, возрасту по Российской Федерации / База данных ЕМИСС. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/62497> (дата обращения: 26.08.2024).
6. Шеманчук Г.А. Создание условий в школе для работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник научных конференций. 2019. № 9–3 (49). С. 109–112.

## **Исследование маркеров аутизма у детей дошкольного возраста**

**Мирошников Сергей Александрович,**

*кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия)  
[s.miroshnikov@spbu.ru](mailto:s.miroshnikov@spbu.ru)*

**Наследов Андрей Дмитриевич,**

*кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО  
«Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия)  
[a.nasledov@spbu.ru](mailto:a.nasledov@spbu.ru)*

**Мирошников Евгений Сергеевич,**

*студент математико-механического факультета, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия)  
[jenyumiroshnikov2004@gmail.com](mailto:jenyumiroshnikov2004@gmail.com)*

В статье представлены результаты исследования маркеров аутизма у детей дошкольного возраста. Описаны выявленные факторы, обобщающие маркеры в однородные симптомы, некоторые из которых выходят за рамки общепризнанного набора симптомов и показывают новые возможные направления как исследований, так и диагностической и коррекционной работы с детьми с РАС. На основе этих результатов разработаны общедоступные онлайн-скрининги для выявления риска РАС (ras.testpsy.net), опирающиеся на данные о современной российской популяции детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, психометрическое обоснование, маркеры аутизма, факторная структура аутизма.

## Study of Autism Markers in Preschool Children

**Miroshnikov Sergey Alexandrovich,**

*PhD in Psychology, Researcher at the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*  
*s.miroshnikov@spbu.ru.*

**Nasledov Andrey Dmitrievich,**

*PhD in Psychology, Associate Professor at the Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*  
*a.nasledov@spbu.ru,*

**Miroshnikov Evgeny Sergeevich,**

*student, Faculty of Mathematics and Mechanics, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*  
*st106436@student.spbu.ru*

The article presents results of research of autism markers in preschool children. The identified factors that generalize the markers into homogeneous symptoms are described, some of which go beyond the generally recognized set of symptoms and show new possible directions of both research and diagnostic and correctional work with children with ASD. On the basis of the results, publicly available online screenings to identify the risk of RAS (ras.testpsy.net) have been developed, based on data on the modern Russian population of preschool children.

**Key words:** autism spectrum disorders, psychometric substantiation, autism markers, factor structure of autism.

Исследования факторной структуры симптомов аутизма в детском возрасте позволяют выявить возрастную динамику симптомов, а также использовать их как маркеры аутизма для методов диагностики и коррекции. Ранее на выборке 3–4-летних детей мы выявили четырехвекторную структуру РАС и проверили её структурную и измерительную инвариантность в отношении детей с РАС: мальчиков и девочек, детей 3 и 4 лет [2]. Однако в отношении детей без РАС наличие такой структуры не подтвер-



дилось, т.е. не подтвердилось наше исходное предположение о том, что выделенные факторы являются общими для всей популяции векторами, на одном полюсе которых – условная норма, на другом – РАС.

Полученная факторная модель РАС соответствовала известным моделям аутизма по трем из выделенных четырех факторов. Дополнительно мы получили фактор гиперактивности, который является уникальным для моделей РАС. Этот результат показал, что клиницисты должны учитывать высокую распространенность симптома гиперактивности при РАС и особенно внимательно относиться к возможным диагнозам СДВГ у детей дошкольного возраста, школьного возраста и подростков с РАС.

Затем на выборке 374 5–6-летних детей с РАС мы выявили 8-факторную структуру 75 симптомов РАС, включающую нарушения эмпатии, понимания речи, эмоциональные нарушения, настойчивость на одинаковости, гиперактивность/расторможенность, сенсорную дезинтеграцию, нарушения моторики и эхολалию [1, 7].

И на последнем из проведенных этапов исследования с использованием мультигруппового конфирматорного факторного анализа была подтверждена эквивалентность этой 8-факторной структуры для выборки 157 детей 7 лет с РАС. В рамках этого этапа исследования было обследовано 255 детей 7 лет (157 с РАС, 50 – с ЗПР, 48 – нормативно развивающиеся). Подтверждение эквивалентности позволило объединить выборки детей, и разработать 8-шкальную методику диагностики симптомов аутизма для детей 5–7 лет, психометрически обосновать ее и обеспечить нормами, позволяющими корректно интерпретировать результаты диагностики.

Ниже описаны шкалы полученной на текущем этапе методики, в порядке уменьшения суммы квадратов факторных нагрузок в исходной 8-факторной модели.

Шкала «Эмпатия» (Emp) – 10 пунктов, ситуации понимания и прогнозирования поведения других людей на основе интерпретации их эмоций и чувств. Эти результаты согласуются с литературными данными и отсутствие эмпатии можно рассматривать как ключевой симптом аутизма у детей 5–7 лет. При этом у детей 3–4 лет этот симптом отсутствовал [2], что может иллюстрировать возрастную динамику симптомов аутизма или улучшение эмоционального интеллекта с возрастом.

Шкала «Понимание речи» (SU) – 9 пунктов, выполнение простых действий по словесным инструкциям. В раннем возрасте у многих детей-аутистов диагностируются языковые нарушения из-за поведенческих и нейрофизиологических аномалий, связанных с речью. Задержки в экспрессивной речи также являются показателями РАС, имеющими тенденцию к распространению в виде задержек и нарушений в других когнитивных и поведенческих доменах [4].

Шкала «Эмоции» (Em) – 9 пунктов, ситуации эмоционального контакта с другими людьми, отсутствие эмоционального отклика в ответ на эмоции других. Известно, что дошкольники с РАС часто страдают от эмоциональной дисрегуляции (ЭД) – дефицита способности управлять эмоциями. Некоторые исследователи связывают ЭД с коммуникативными нарушениями, подчеркивая ведущую роль ЭД в социально-эмоциональных нарушениях [6].

Шкала «Настойчивость на одинаковости» (PS) – 11 пунктов, вызванный переменами стресс, потребность в одинаковости режима и окружающей среды, ритуализм. Это основной аутистический симптом, но он занимает четвертое место по факторной нагрузке в нашей модели симптомов аутизма у детей 5–7 лет. Ритуалы могут быть направлены на уменьшение неблагоприятных сенсорных переживаний и могут рассматриваться как стратегии саморегуляции, выполняемые аутичными индивидами с высоким уровнем эмоциональной дисрегуляции [8].

Шкала «Гиперактивность» (Hур) – 10 пунктов, гиперактивное поведение, включая агрессию, расторможенность, низкий поведенческий контроль. Этот симптом не относится к основным аутистическим симптомам, но является одним из наиболее часто встречающихся сопутствующих состояний у детей с РАС. В настоящее время Hур у детей с аутизмом рассматривается как диагностический симптом, поскольку он связан со снижением адаптивного поведения.

Шкала «Сенсорная дезинтеграция» (SD) – 10 пунктов, связанных с повышенной или пониженной сенсорной чувствительностью и действиями по аутостимуляции или избеганию определенных сенсорных стимулов. Дети с аутизмом отличаются большим разнообразием сенсорных профилей и испытывают трудности с сенсорной обработкой информации. Появление этого фактора не было неожиданным, учитывая, что основной аутистический симптом – стремление к одинаковости – тесно связан с SD.

Седьмая шкала – это «Моторика» (Mot) – 7 пунктов, трудности при выполнении тонко дифференцированных двигательных движений, задержка моторного развития. Этот симптом не относится к классическим, но его появление у детей 5–7 лет не удивительно, т.к. двигательное развитие дошкольников является важным предиктором последующей психо-социальной дезадаптации и академических достижений. Примерно треть детей с РАС в возрасте до 6 лет испытывают двигательные трудности [5].

Последняя шкала «Эхолалия» (Ech) – 9 пунктов, связанных с немедленной и отсроченной эхолалией и вербальными стереотипами. Эхолалия – распространенное явление у аутичных детей, проявляющееся в повторении чужой речи и выявляемое примерно у 75–80% вербальных детей с РАС [3].

Подтверждена дискриминантная валидность описанных выше факторов по их средней извлеченной дисперсии и по соотношению корреляций

между факторами и между пунктами для каждого фактора. Каждый фактор образует достаточно надежную шкалу по внутренней согласованности входящих в него пунктов. При помощи дискриминантного анализа было показано, что 3 модели, включающие эти 8 факторов как предикторов, построенные на каждой из «обучающих выборок» детей 5, 6 и 7 лет, с точностью от 88,2 до 92% разделяют детей других возрастов («тестовых выборок») на группы РАС и не РАС. Разработана дискриминантная 8-факторная модель шкалы симптомов аутизма, обладающая точностью 91,2% разделения группы детей с РАС от остальных детей, с чувствительностью 92,7% (точность отнесения к группе РАС) и специфичностью 87,7% (точность отнесения к группе не-РАС).

Также мы разработали тестовые нормы для этой шкалы, позволяющие быстро оценить вероятность риска РАС у детей 5 – 7 лет. Выборкой стандартизации выступали данные 531 ребенка с РАС в возрасте 5 – 7 лет. Сырыми баллами являлись дискриминантные оценки, вычисленные по уравнению дискриминантной функции. В качестве стандартной шкалы выбрана шкала стенов с процентильными границами, обеспечивающими строгое соответствие итогового распределения в этой шкале нормальному распределению.

В случае выявления высокого риска РАС у ребенка, 8 шкал этой методики позволяют оценить, какие группы симптомов наиболее выражены и соответственно планировать уточняющее обследование и коррекционные занятия, которые будут полезны независимо от подтверждения диагноза РАС на текущем этапе. Для возможности использования полученных результатов в целях выявления риска РАС у детей дошкольного возраста разработаны общедоступные онлайн-скрининги для выявления риска РАС ([ras.testpsy.net](http://ras.testpsy.net)), опирающиеся на указанные выше результаты исследования и данные о современной российской популяции детей дошкольного возраста. Шкала аутизма предназначена для оценки риска развития аутизма, но не для постановки диагноза. Это инструмент скрининга, целью которого является своевременное выявление симптомов аутизма и детей из группы риска РАС, которые нуждаются в целенаправленном внимании специалистов и более детальном обследовании.

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ 23-18-00155 «Исследование прогностных индикаторов расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста».

### **Литература**

1. Наследов А.Д., Ткачева Л.О., Заширинская О.В., Мирошников С.А. Анализ четырехфакторной модели симптомов аутизма у детей 3–6 лет // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 47–72.
2. Наследов А.Д., Ткачева Л.О., Мирошников С.А. Факторная структура и измерительная эквивалентность шкалы аутизма для детей 3–4 лет: анализ бинарных

данных // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 191–210.

3. Blackburn, C., Tueres, M., Sandanayake, N., Roberts, J., Sutherland, R. A systematic review of interventions for echolalia in autistic children // *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2023. Vol. 58, No. 6. P. 1977–1993.

4. Elsabbagh M. Linking risk factors and outcomes in autism spectrum disorder: is there evidence for resilience? // *BMJ (Clinical research ed.)*. 2020. Vol. 368. l6880.

5. Licari, M.K., Alvares, G.A., Varcin, K., Evans, K.L., Cleary, D., Reid, S.L., Glasson, E.J., Bebbington, K., Reynolds, J.E., Wray, J., & Whitehouse, A.J.O. (2020). Prevalence of Motor Difficulties in Autism Spectrum Disorder: Analysis of a Population-Based Cohort. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 13(2), 298–306.

6. Loveland K.A. Social-emotional impairment and self-regulation in autism spectrum disorders // In: *Emotional development: Recent research advances* / Eds. Nadel J., Muir D. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 365–382.

7. Nasledov A., Tkacheva L., Miroshnikov S. Factor Structure of Autism Symptoms in 5–6-Year-Old Children: Age Perspective // *OBM Neurobiology*. – 2024. – Vol. 8, No. 4. – P. 259.

8. Spackman E., Smillie L.D., Frazier T.W., Hardan A.Y., Uljarević M. Characterizing subdomains of insistence on sameness in autistic youth // *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*. 2023. Vol. 16, No. 12. P. 2326–2335.

## **Социальная эксклюзия семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями: депривационный подход**

**Руднева Инна Александровна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград, Россия)*  
*inna.rudneva@mail.ru*

В статье рассмотрены возможности депривационного подхода к профилактике социальной эксклюзии семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, минимизации последствий.

**Ключевые слова:** семья, ребенок с особыми потребностями, социальная эксклюзия, депривация, депривационный подход.

## **Social Exclusion of a Family Raising a Child with Special Needs: the Deprivation Approach**

**Rudneva Inna Aleksandrovna,**

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia)*  
*inna.rudneva@mail.ru*

The article considers the possibilities of a deprivation approach to the prevention of social exclusion of a family raising a child with special needs and minimizing the consequences.

**Keywords:** *family, child with special needs, social exclusion, deprivation, deprivation approach.*

Ситуация социальной эксклюзии как жизненная ситуация видится в объективном недостатке необходимого для жизни того или иного человека (человек в ситуации социальной эксклюзии). В зависимости от множества обстоятельств разные люди могут испытывать самые разные потребности с разной степенью нуждаемости в их удовлетворении, с индивидуальной оценкой переживаемых трудностей. В фокусе особого внимания педагогов и психологов семьи, воспитывающие детей с особыми потребностями. Поскольку именно семья во многом выступает как ключевым ресурсом, так и мощным фактором риска для нормальной социализации ребенка.

Анализ гуманитарного знания показал значительную степень изученности проблемы социальной эксклюзии семьи с точки зрения выявления бедности. К исследованию феномена бедности используются различные подходы, среди которых наиболее распространенным является выявление и учет доходов граждан. Гришина Е.Е. отмечает, что согласно данным Комплексного наблюдения условий жизни населения, проводимого Росстатом в период с 2018 по 2022 г.:

- «более 50% домохозяйств с тремя и более детьми не могут справиться с неожиданными тратами, заменить пришедшую в негодность простую мебель и провести одну неделю отпуска вне дома хотя бы один раз в год;

- треть многодетных семей не имеет денежных средств для того, чтобы их дети посещали платные кружки и секции для развития своих способностей;

- более 20% многодетных семей не могут заплатить за школьные экскурсии и поездки;

- более 10% многодетных семей не имеют финансовых возможностей для покупки компьютера или ноутбука» [1].

В исследовании Слободянюк Е.Д., показано, что «самые бедные граждане страны – дети из сельских многодетных семей» [4].

Для анализа бедности также используется депривационный подход (автор П. Тайнсенд), согласно которому не все можно измерить монетарно, оценке подлежит процесс и результат лишения возможностей удовлетворения основных жизненных потребностей человека. Так, Корчагина И.И., Прокофьева Л.М., Теракопов С.А. отмечают, что «анализ бедности с позиций депривационного подхода (оценка лишений) также показывает, что в России наиболее социально уязвимыми являются многодетные семьи и домохозяйства безработных и пенсионеров, особенно

одиноким, а также семьи, проживающие в сельской местности. Для перечисленных домохозяйств характерна высокая концентрация деприваций и более высокая распространенность отдельно взятых лишений» [3].

Елизаров В.В., Сеница А.Л. пишут, что «в демографии и экономике семьи уровень жизни семей всегда рассматривался как один из важных факторов формирования семьи и рождаемости, влияющий на число детей в семье, на откладывание рождений и отказ от последующих рождений, на стабильность семьи» [2]. Иными словами нуждаемость семьи выступает фактором риска и предиктором для возникновения социальной эксклюзии, формирования особых потребностей детей в таких семьях.

С точки зрения депривационного подхода к проблеме социальной эксклюзии семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, закономерно выделить факторы риска. Нами были определены три группы факторов риска, включающие:

- биологические риски (наследственность, генетические аномалии, болезни, биологическая депривация);
- психологические риски (травмирующие события, «психологическая пустыня», виктимность, сенсорная и эмоциональная депривация);
- социальные риски (отсутствие или искаженное взаимодействие со значимым взрослым, материнская и социальная депривация).

Депривационный подход позволяет проектировать процесс сопровождения семьи в состоянии социальной эксклюзии, воспитывающей ребенка с особыми потребностями. Тогда сопровождение нацеливается на устранение причин социальной эксклюзии семьи, образовательной эксклюзии ребенка с особыми потребностями. Содержание сопровождения составляет работа по профилактике биологических, психологических, социальных рисков, их минимизация. Современная инклюзивная школа, будучи субъектом профилактики, призвана способствовать нормальной социализации детей, имеющих различия в условиях жизненного старта, которые обеспечивает (или не обеспечивает) семья. Школьные педагогические команды в работе с ребенком с особыми потребностями принимают во внимание ситуацию социальной эксклюзии семьи, исследуют ее риски и лишения. Иными словами, депривационный подход к работе с семьей ребенка с особыми потребностями обладает диагностическим и прогностическим потенциалом, позволяет создавать целостную картину социальной реальности, в которой живет и воспитывается ребенок.

### Литература

1. Гришина Е.Е. Материальное положение многодетных семей и факторы роста их доходов / Е.Е. Гришина // Финансовый журнал. 2024. №1. С 45–60.
2. Елизаров В.В., Сеница А.Л. Бедность семей с детьми: проблемы определения и измерения, региональные особенности / В.В. Елизаров, А.Л. Сеница // Уровень жизни населения регионов России. 2018. №2 (208). С. 24–33.

3. Корчагина И.И., Прокофьева Л.М., Теракопов С.А. Материальные депривации в оценках бедности / И.И. Корчагина, Л.М. Прокофьева, С.А. Теракопов // Народонаселение. 2019. №2. С. 51–63.

4. Слободенюк Е.Д. Особенности и структура социальной группы бедных в современной России / Е.Д. Слободенюк // Пространство экономики. 2014. № 4. С 114–129.

## **Способность к благодарности участников инклюзивного театра: организация диагностического исследования**

**Сафронова Елена Михайловна,**

*профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор (Волгоград, Российская Федерация)*  
*emsafroнова@mail.ru*

Представлены результаты проверки качества созданного нами пакета диагностических методик по изучению уровня сформированности способности к благодарности участников инклюзивного театра

**Ключевые слова:** *благодарность, инклюзивный театр, диагностика, лица с особенностями психофизического развития, анкетирование, эссе, ранжирование, интервью*

## **The Ability to be Grateful to the Participants of an Inclusive Theater: Organization of Diagnostic Research**

**Safronova Elena Mikhailovna,**

*Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Volgograd, Russia)*  
*emsafroнова@mail.ru*

The results of the quality control of the package of diagnostic techniques created by us for studying the level of formation of the ability to be grateful to the participants of the inclusive theater are presented.

**Keywords:** *gratitude, inclusive theater, diagnostics, persons with special needs of psychophysical development, questionnaire, essay, ranking, interview.*

Результаты научных исследований подтверждают, что «каждому человеку необходимо развивать способность к принятию (подарков, услуг, благодеяний, своих проблем), а подростку с ограниченными возможностями здоровья в силу жизненных обстоятельств особенно» [4]. Считаем, что в современной педагогике целесообразно продолжение исследования

способов диагностирования и технологий воспитания такой характеристики человека как способность к благодарности. Это в полной мере касается и участников инклюзивного театра, для которых способность к благодарности является проявлением их нравственной воспитанности. Принимая, человек обретает спокойствие и силу, необходимые для нравственного здоровья личности. Под способностью к благодарности нами понимается ее трактовка, данная И.С. Коном, как «отношение человека к оказавшему ему в прошлом благодеяние, услугу лицу (группе, организации), выражающееся в особом чувстве готовности ответить взаимным благодеянием и в соответствующих практических действиях» [1]. Отметим, что для нас способность к благодарности есть характеристика нравственной воспитанности личности и выражение ее жизненного принципа. В структуре благодарности выделяются такие компоненты, как знаниевый, мотивационно-потребностный, эмоциональный, деятельностно-поведенческий, описанные в наших исследованиях [4], что является основанием для разработки комплекта методик. Необходимость диагностирования связана с исследованием возможностей инклюзивного театра в воспитании чувства и способности к благодарности.

В данном тексте мы представим фрагмент пилотного исследования для диагностики сформированности данной способности, проведенного на базе инклюзивного театра «Теплые артисты» (Волгоград, <https://tartists.ru/>). Исследование проводилось среди 26 респондентов, включавших пары, состоящие из родителя и ребенка в возрасте преимущественно от 20 до 30 лет с различными психофизическими особенностями – нарушениями слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и др. Для большей валидности проводимого исследования мы в течение более чем год участвовали в репетиционном процессе и показе спектаклей, гастрольных поездках, а также в репетициях «Подiums» для мам «артистов» в качестве моделей, что позволило установить дружественные отношения и создать психологически комфортную атмосферу. Организуя исследование, нами учитывалось, что «система оценки качества воспитания может включать как количественные, так и качественные методы оценки, которые помогут анализировать результаты воспитания и принимать решения о дальнейших улучшениях воспитательных процессов» [3, с.54]

Пакет диагностических методик создан нами с учетом и возраста, и особенностей участников театра, большая часть которых входит в его состав более 5 лет, некоторые 9 лет. Диагностическое исследование имело «трехсторонний» характер: для получения достоверной информации в нем участвовали родители, «артисты», и руководители театра (режиссер и художественный руководитель). Таким категориям респондентов, как родители и дети, было предложено анкетирование, включающее соответственно 10 и 7 вопросов с вариантами ответов. Целью анкетирования



молодежи было выяснение понимания сущности благодарности, частоты ее проявления диагностируемым, наличия затруднений в ее выражении, адресата благодарности, а также мотивов ее проявления. Опрос родителей «Чувство благодарности у вашего ребенка: есть ли и в какой мере?» касался изучения сформированности всех 4-х компонентов благодарности и включал задание на продолжение предложения для выяснения наличия благодарности у самих родителей. Приведем текст анкеты.

1. Что такое благодарность в вашем понимании? а) чувство признательности за сделанное кем-то для тебя добро; б) чувство признательности за оказанное внимание; в) чувство признательности за оказанную услугу; г) взятка; д) зло; е) что-то другое (назовите).

2. В какой степени, на ваш взгляд, у вашего сына\дочери сформирована способность быть благодарным? а) низкий уровень; б) достаточный; в) высокий.

3. Считаете ли вы, что это качество (быть благодарным родителям, другому человеку) вашему ребенку необходимо? а) да, б) нет, обязательно, в) оно ему вряд ли недоступно.

4. Являются ли препятствием к выражению благодарности особенно (психические, физические) вашего сына\дочери? а) да, б) нет

5. В какой форме ваш сын / дочь чаще всего проявляется благодарностью (если проявляет)? а) словом (вербально); б) мимикой, жестом; в) в поступках, делах; г) ни в чем.

6. Кому, как правило, чаще всего благодарен ваш сын\дочь? а) мать; б) отец; в) бабушка; г) дедушка; д) другие родственники; е) учителя; ж) мир, вселенная; з) кто-то другой (руководитель театра, режиссер...).

7. Видите ли вы положительную динамику в воспитании способности быть благодарным у вашего ребенка? а) да, б) нет, в) что-то другое.

8. Что в инклюзивном театре «теплые артисты» и «подиуме» помогает вашему сыну\дочери почувствовать и выразить благодарность? а) участие в «Подиуме», б) получение роли, в) предоставление костюма для показа в магазине и его примерка, г) театральные гастроли – поездки, д) повышение качества жизни, е) что-то еще, чему он благодарен.

9. Есть ли у вас повод быть благодарным театру «Теплые артисты» и модельному агентству «Подиум»? а) да, б) нет, в) назовите, за что именно (если можно)

10. Продолжите, если хотите, предложение: «Я благодарна театру «Теплые артисты» и «Подиуму» за...»

Мы предположили, что для руководителя и режиссера инклюзивного театра «Теплые артисты» более приемлема форма эссе, чем анкета, которое возможно преобразовать в аудиointервью. Его цель – оценить актуальное состояние сформированности чувства благодарности у участников инклюзивного театра и тенденцию в его развитии. Задание респонденту: запишите свое размышление в виде письменного текста небольшого объ-

ема, опираясь на нижеследующие вопросы: 1. За что чаще всего вам благодарны участники театра? Как вы это чувствуете? 2. Учатся ли они выражать свою благодарность, пребывая в роли артиста? За счет чего? Почему? 3. Какие обстоятельства их «театральной жизни» помогают стать им способными к выражению благодарности. 4. Стали ли за последние годы мамы (родители) артистов более благодарными? В чем это проявляется? Что вызывает их благодарность более всего? 5. Ставили ли вы такую цель: развивать чувство благодарности у артистов? Связано ли оно? с вашей точки зрения, с нравственностью, нравственной воспитанностью человека.

Диагностический материал для «артистов», кроме анкеты, включал в себя методику «Ранжирование» и эссе «Мое чувство благодарности». Установкой к проведению ранжирования с целью выявления частоты переживания чувства благодарности и степени ее осознания было следующее: перед вами 4 группы чувств и эмоций. Выделите знаком + в каждой из групп то чувство, которое испытываете чаще всего. Задание выполняется с помощью диагноста или родителя.

Группа I. 1. Беспокойство. 2. Беспомощность. 3. Благодарность. 4. Вдохновение. 5. Гнев. 6. Сочувствие.

Группа II. 1. Гордость. 2. Грусть. 3. Доброжелательность. 4. Благодарность. 5. Доверие. 6. Жадность.

Группа III. 1. Благодарность. 2. Зависть. 3. Интерес. 4. Надежда. 5. Обида. 6. Признательность

Группа IV. 1. Зависть. 2. Интерес. 3. Надежда. 4. Обида. 5. Признательность. 6. Благодарность

Предполагаемое же эссе «Мое чувство благодарности» нами было заменено на интервью «Кому и почему я хочу выразить свое чувство благодарности?». Интервью было апробировано на самом взрослом участнике театра (Артем К., 39 лет, Диагноз – ДЦП). Его ответы приведены после каждого вопроса.

1. Есть ли в театре «Теплые артисты» кто-то, к кому вы испытываете чувство благодарности? («есть»). 2. За что вы благодарны этому человеку (людям)? («Ю.В. – за то, что создала театр», «Д.В. – за то, что дает роли»). 3. Догадывается ли этот человек, что вы ему благодарны? («не знаю»). 4. Надо ли его скрывать или лучше выражать? Почему? («Надо выражать, чтобы дали роль», «Если не дают роли, можно не выражать»). 5. Вам трудно или, может быть, неловко выражать благодарность? («Неловко»). 6. Заслуживает ли, на ваш взгляд, благодарности руководитель театра? Если да, то за что? (респондент смутился...). 7. Вы всегда благодарите друг друга в театре «Теплые артисты»? Как? («да, объятия, улыбки»). 8. Надо ли, чтобы окружающие знали, что вы им благодарны? («да, надо»). 9. Кому вы никогда не выражали свое чувство благодарности прежде, а теперь хотите и сделаете это? («да»). 10. Вам нужна в этом помощь? (нет, сам»). 11. Приятно ли вам, когда благодарят вас? («да»).

Совершенствуя качество диагностической процедуры, мы убедились, что, учитывая специфику респондентов, важно ее проводить ни как диагностику, нужную мне, исследователю, а как воспитательно-развивающее занятие с элементами диагностики. Именно поэтому процедура проводилась для части труппы в завершении первой части репетиции в эстетичном пространстве театра, где участники, сидя в кругу рядом с мамами, для вхождения в тему выполнили ряд увлекательных для них заданий, что расположило к размышлениям и диалогу.

Пилотное диагностирование подтвердило наше предположение, что его предпочтительнее осуществлять в присутствии и с поддержкой родителей. Таким образом решается несколько задач: 1) родитель (в нашем случае, мамы, сопровождающие своих взрослых детей на репетиции) выполняет роль «тьютора» в ходе диагностического процесса, что позволяет осуществить саму процедуру более качественно; 2) родитель поддерживает высказывания детей в обсуждении темы «Благодарность как чувство и жизненная позиция» и получает опыт общения с детьми в сфере нравственной проблематики и понимания своих детей.

Отметим также, что анкетирование для родителей проводилось в индивидуальном порядке предварительно для обеспечения их вхождения в область нашего исследования и мотивации участия в нем. После завершения заполнения диагностических материалов нами отмечены позитивные реакции родителей на происходящее, выражение нам благодарности за происшедшее, с их точки зрения, «событие» для их детей, оценки его воспитательно-развивающего потенциала («Это был важный и полезный разговор!»- Ирина И.), а также приподнятое настроение всех участников. На наш взгляд, это связано с состоявшимся коллективным размышлением о взаимоотношениях внутри особого театрального коллектива, потребности большинства участников в рефлексии, что косвенно характеризует функционирование детско-взрослой общности [2]. Проводя более масштабное исследование, следует учесть, что в зависимости от возраста и степени выраженности нарушений психофизического развития можно использовать опросные и другие методики в различном их сочетании. Главное при этом то, что диагностирование должно охватывать все четыре компонента, характеризующие сформированность способности быть благодарным, а также оценивать ее не только на основе ответов и реакций участников особого театра, но и с учетом информации, полученной при диагностике от родителей и руководителей театра.

### **Литература**

1. Кон, И.С. Словарь по этике / И.С. Кон. 4-е издание. М.: Политиздат, 1981. 430 с.

2. Сафронова, Е.М. Возможности детско-взрослой общности в освоении воспитателем неформальных видов опыта/ Е.М. Сафронова // Воспитание школьников. 2021. № 7. С. 46–53.

3. Селиванова, Н.Л. Почему идеи научной школы Л.И. Новиковой актуальны: связь прошлого и будущего воспитания/ Селиванова Н.Л.: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (25–26 марта 2025 года, г. Владимир). Электронное издание сетевого распространения / отв. ред. Е.Л. Харчевникова. – Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2025. – С.51–67.

4. Safronova E. Gratefulness as a Life Principle: Essence and Diagnostics / E.M. Safronova, L.S. Beylinson, N.V. Zolotych, T.Y. Shevchenko // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. Iss.16. – P. 8968–8980.

## **Оценка некоторых аспектов инклюзивной образовательной среды (по материалам социологического исследования)**

**Селиванова Светлана Сергеевна,**

*научный сотрудник Института стратегических исследований «Академии наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*

*selivanovass@yandex.ru*

В статье представлены результаты социологического исследования инклюзивной образовательной среды в Республике Башкортостан, проведенного среди родителей детей с ОВЗ и с инвалидностью. Рассмотрены ключевые проблемы: кадровый дефицит специалистов, недостаточная подготовка педагогов, и различные организационные барьеры.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, особые образовательные потребности, социологическое исследование, удовлетворенность качеством образования.

## **Assessment of some Aspects of an Inclusive Educational Environment (based on a Sociological Research)**

**Svetlana S. Selivanova,**

*Researcher at the Institute of Strategic Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*

*selivanovass@yandex.ru*

The article presents the results of a sociological study of the inclusive educational environment in the Republic of Bashkortostan, conducted among parents of children with disabilities. The key issues are considered: shortage of specialists, insufficient training of teachers, and organizational barriers.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, sociological research, satisfaction with the quality of education.

Развитие инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений государственной политики, направленной на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Несмотря на нормативно закрепленные гарантии, реализация инклюзии на практике сопряжена с рядом устойчивых затруднений, касающихся как кадрового и методического обеспечения, так и организационных, инфраструктурных и психологических аспектов образовательной среды [2].

Вопросы инклюзивного образования достаточно широко освещаются в современной научной литературе [1]. Исследователи акцентируют внимание на необходимости подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, развития профессиональных компетенций, а также формирования толерантной и поддерживающей среды в образовательных организациях [3, 4]. Вместе с тем, существует определенный разрыв между содержанием нормативных документов и реальными практиками в образовательных учреждениях. Особенно остро эти несоответствия проявляются в восприятии и оценке ситуации со стороны семей, воспитывающих детей с особыми потребностями.

В этом контексте актуализируется задача изучения опыта родителей в форме получения обратной связи как непосредственного участника и наблюдателя образовательного процесса.

Социологическое исследование по оценке инклюзивной образовательной среды в Республике Башкортостан было проведено по заказу Министерства образования и науки РБ в апреле-мае 2025 года. В опросе приняли участие родители детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью. Количество опрошенных составило 3450 человек.

Географическое распределение респондентов показало, что большинство участников проживают в муниципальных районах (64 %), тогда как в городах, включая Уфу, доля составила 31 % и 5 % соответственно. Среди детей респондентов наиболее распространенными особенностями здоровья стали задержка психического развития (47 %), тяжелые нарушения речи (21 %) и нарушения интеллекта (17 %). При этом в Уфе наблюдались значительные отличия: там в два раза чаще встречались нарушения опорно-двигательного аппарата (33 %) и в четыре раза чаще – расстройства аутистического спектра (33 %).

Почти половина опрошенных родителей указали, что их ребенок имеет инвалидность. Однако этот показатель сильно варьировался в зависимости от территории: в Уфе инвалидность была у 92 % детей, а в муниципальных районах – лишь у 36,5 %. Что касается образовательного процесса, то 77 % респондентов подтвердили, что индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА) реализуется в их учебном заведении.

Анализ форм обучения выявил, что более половины детей (56 %) учатся в инклюзивных классах, причем треть из них – по общеобразо-

вательной программе, а 25 % – по адаптированной. В то же время коррекционные школы и классы охватывают 27 % учащихся, а надомное и дистанционное обучение – 18 %. В Уфе ситуация заметно отличалась: 72 % детей посещали коррекционные учреждения, что связано с высокой долей инвалидности среди школьников опрошенных родителей в столице республики.

В результате исследования были выявлены основные затруднения, с которыми сталкиваются родители при организации образовательного процесса для «особенных» детей. Наиболее ощутимым является кадровый дефицит, связанный с недостатком квалифицированных специалистов – логопедов, дефектологов, тьюторов, психологов и других педагогов, необходимых для развития таких детей. Доля респондентов, отметивших существенную серьезность этой проблемы составляет почти треть. Такие же оценки даны каждым пятым респондентом в отношении проблемы психологической и методической неготовности педагогов обучать таких детей. Таким образом, вопрос кадрового обеспечения инклюзивного образования включает как объективный дефицит специалистов, так и трудности, связанные с их профессиональной подготовкой и мотивацией. Менее серьезными, но также возникающими в ряде случаев, респондентами отмечаются вопросы, касающиеся организационных условий инклюзивного образования. Так, 14 % респондентов считают серьезной проблемой отсутствие в школах условий, рекомендованных ПМПК, 13 % – длительные очереди при записи в ПМПК, 13 % – территориальную доступность образовательных учреждений, 8 % – нехватку мест в школах. Эти значения подтверждают, что барьеры возникают не только на этапе непосредственного взаимодействия с учителем, но и в процессе прохождения административных процедур.

Также участникам опроса было предложено в открытой форме поделиться проблемами, с которыми им пришлось лично столкнуться при организации образовательного процесса их ребенка. В основном респонденты, подтверждая ранее полученные данные, отмечали трудности, связанные с кадрами, их дефицит или недостаточную подготовку к работе с детьми с особыми образовательными потребностями («Мало специалистов, либо слабо подготовленные», «Не хватает тьюторов», «Нет понимания со стороны педагогов к детям с ОВЗ и с инвалидностью», «Нет специалистов», «Отсутствие дополнительных занятий для детей с различными специалистами», «Педагогический состав без опыта работы с детьми ОВЗ и различными нарушениями интеллекта и РАС», «Частая смена учителей» и др.). Также среди проблем упоминаются переполненность классов и нехватка индивидуального подхода («огромное количество детей в классе...», «в классе больше 30 человек, ребенок просто теряется...», «Недостаточное внимание со стороны учителя» и т.д.). Кроме того, со стороны родителей встречаются претензии,

касающиеся содержания или организации программы обучения детей («Хочется больше часов по основным предметам», «Проблемы оценивания предметов по нормативам», «Изучение лишних предметов...», «мало уроков...», «Нет учебников для АООП, расписание не адаптируется под ученика с ОВЗ»). Таким образом, наиболее актуальными проблемами в организации образовательного процесса становятся трудности в сфере обеспечения инклюзии и индивидуального подхода.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости комплексных изменений в системе инклюзивного образования. Ключевыми направлениями остаются решение кадровых проблем, внедрение устойчивых индивидуальных траекторий обучения, повышение организационной гибкости школ, а также методическое и содержательное обновление образовательных программ. В центре этих изменений должны находиться реальные запросы родителей, формулируемые ими не в абстрактных категориях, а через конкретные потребности – в специалистах, внимании, поддержке и понимании.

### **Литература**

1. Гимаев И.З. Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья как объект научного исследования // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 2. С. 156–168.
2. Мигунова Ю.В. Некоторые аспекты государственной образовательной политики для детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью // В сборнике: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России. Улан-Удэ, 2024. С. 170–171.
3. Селиванова С.С. Тенденции адаптации системы общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Уфимский гуманитарный научный форум. 2024. № 1 (17). С. 349–362.
4. Столь А.В. Проблема дефицита кадров для работы с детьми с ОВЗ на примере Республики Башкортостан // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2024. № 4 (42). С. 51–67.

## **Перспективы инклюзии: как родители школьников с ОВЗ оценивают условия обучения в сравнении со средними региональными показателями**

**Столь Анна Викторовна,**

*кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Научного центра изучения социального развития региона, Институт стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*  
*stolavi@yandex.ru*

В статье выявлен структурный барьер: ограниченный охват детей с ОВЗ дополнительным образованием, а также меньшая удовлетворенность родителей детей с ОВЗ и/или инвалидностью созданными в регионах условиями для образования и развития по сравнению со средними по региону оценками. Предложены меры, основанные на проведенном анализе: развитие практики инклюзивного театра, особенно в сельской местности и столичной Уфе, активизация участия детей с ОВЗ в олимпиадах и конкурсах, профориентация с учетом ограничений в здоровье школьников.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья – ОВЗ, школьный театр, дополнительное образование, удовлетворенность.

## **Prospects for Inclusion: how Parents of Schoolchildren with Disabilities Evaluate the Learning Conditions in Comparison with Average Regional Indicators**

**Stol Anna Viktorovna,**

*PhD in Economics, Leading Researcher, Scientific Center for the Study of Regional Social Development, Institute for Strategic Studies, State Scientific Institution "Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan" (Ufa, Russia)*  
*stolavi@yandex.ru*

The article identifies a structural barrier: limited coverage of children with disabilities by additional education, as well as lower satisfaction of parents of children with disabilities and/or disabilities with the conditions for education and development created in the regions in comparison with the average regional assessments. Measures based on the conducted analysis are proposed: development of inclusive theatre practice, especially in rural areas and the capital Ufa, activation of participation of children with disabilities in Olympiads and competitions, career guidance taking into account the health limitations of schoolchildren.

**Keywords:** *inclusive education, disabilities, school theatre, additional education, satisfaction.*

Структурный барьер означает наличие системных ограничений, связанных с доступом к ресурсам или инфраструктуре. В работе представлено исследование наличия такого барьера для учащихся с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью (здесь и далее сокращаем до ОВЗ).

**Цель и методы исследования.** Цель – анализ объективных и субъективных аспектов образовательной среды школы в оценках удовлетворенности родителей учащихся с ОВЗ по сравнению со средними по региону показателями. Гипотеза исследования – родители детей с ОВЗ оценивают условия обучения и доступность дополнительного образования ниже, чем родители детей без ОВЗ, что свидетельствует о структурном неравенстве в системе образования Республики Башкортостан.



Методы – исследование основано на количественном опросе родителей школьников, проведенном в апреле 2025 года рабочей группой Научного центра изучения социального развития региона (Институт стратегических исследований ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан»). Основной метод сбора данных – анкетирование методом онлайн-опроса, что позволило охватить значительное число респондентов и получить сопоставимые результаты. Данные обрабатывались в программе Excel. Выборка и репрезентативность: в опросе приняли участие 20 308 родителей из всех типов территорий Республики Башкортостан: городские территории – Уфа (столица региона) и другие города; сельские территории – районные центры и сельская местность. Среди опрошенных родителей 5,7 % или 1165 человек отметили, что у их ребенка есть ОВЗ и/или инвалидность со следующим распределением по территориям региона: г. Уфа – 15,2 %, пригород Уфы – 9,0 %, пригород Уфы – 1,1 %, другой город РБ – 34,2 %, районный центр – 20,2 % и сельская местность – 35,5 % опрошенных.

Ограничения исследования:

1. Субъективность оценок: данные основаны на мнениях родителей, а не на объективных измерениях.

2. Неполный охват детей с тяжелыми формами инвалидности: поскольку большая часть таких детей обучается на дому, вероятно она не попала в опрос. В анкете нет вопроса о форме обучения, что не позволяет оценить, насколько родители таких детей были включены в анкетирование.

3. Географическая специфика: результаты актуальны для Республики Башкортостан и требуют осторожной экстраполяции на другие регионы.

### **Результаты исследования и обсуждение.**

Родители детей с ОВЗ демонстрируют несколько более низкий уровень удовлетворенности различными аспектами школьного обучения по сравнению с родителями детей без особенностей развития. Однако в некоторых сферах показатели для детей с ОВЗ оказываются выше, что может указывать на успешную адаптацию отдельных элементов образовательной среды.

Мотивация и академические результаты у детей с ОВЗ ниже: желание ходить в школу выражено у 40,2 % против 46,2 % среди других детей. Удовлетворённость успеваемостью также ниже – 28,4 % против 41,1 %. Это может быть связано с недостатком индивидуального подхода или ограничениями, связанными со здоровьем. Родители детей с ОВЗ реже довольны участием в олимпиадах и конкурсах (26,8 % против 35,2 %), что указывает на недостаточное вовлечение этих детей в школьную жизнь или на их трудности. Вероятнее всего проблемы с учебой могут быть причиной неучастия таких детей в общих олимпиадах и конкурсах. Возможно у родителей есть не в полной мере удовлетворенный запрос на олимпиады и конкурсы для этой категории детей.

Профориентация и подготовка к дальнейшему обучению менее эффективны для детей с ОВЗ (23,1 % и 26 % против 27,1 % и 30,9 % соответственно), что поднимает вопрос о доступности программ для этой категории учащихся и согласуется с выводами более раннего исследования об удовлетворенности профориентацией учащихся с ОВЗ [1: 134]. Нагрузка (уроки, домашние задания, внеучебная деятельность) воспринимается родителями детей с ОВЗ как менее сбалансированная (разница 2–3 п.п.).

В то же время родители детей с ОВЗ чаще положительно оценивают квалификацию педагогов (41,8 % против 40,7 %) и обеспеченность кадрами (36,2 % против 33,5 %), что может говорить о специализированной работе с педагогами в инклюзивных классах. Высокая удовлетворенность качеством питания (40,1 % против 31,5 %) может быть связана с учётом особенностей здоровья и более качественным диетическим питанием по сравнению с обычным школьным питанием. Техническая оснащённость вызывает низкую удовлетворённость у всех групп (28,8 % против 30 %).

Психологический климат и инклюзия. Полностью довольных атмосферой в школе среди родителей детей с ОВЗ меньше, чем в среднем (37,5 % против 41,3 %), что может указывать на сохраняющиеся барьеры в коммуникации между детьми и педагогами, а также между детьми в классе и на высокие риски буллинга. Толерантность, однако, оценивается одинаково (36,5 %), что говорит о нейтральном восприятии инклюзивной политики школ.

Обратная связь от учителей отмечается на высоком уровне удовлетворенности родителями детей с ОВЗ почти так же, как и остальными (51 % против 53,5 %), что свидетельствует о налаженном контакте между учителями и родителями. Сменой обучения родители особых детей менее удовлетворены, чем в среднем по республике (48,6 % против 54,3 %). Это говорит о том, что семьи с детьми без особенностей в здоровье легче адаптируются к изменению графика учебы.

Дети с ОВЗ менее вовлечены в дополнительное образование. В республике доля таких детей составляет 38,6 % против 51,8 % среди здоровых сверстников. Однако в «Точках роста» дети с ОВЗ представлены немного выше среднего (15,4 % против 14,9 %). Наибольшая вовлеченность наблюдается в пригородах Уфы (23,1 %) и сельской местности (22,4 %). В Уфе показатель минимальный (2,0 %), что связано с фокусом проекта на малые города и села.

Городские дети (особенно из Уфы) более вовлечены в дополнительное образование (Уфа: 66,3 % без ОВЗ против 59,0 % с ОВЗ; пригород: 54,6 % против 30,8 %). В сельской местности разрыв меньше (35,4 % против 25,6 %), но общий уровень ниже. Разница в 10 п.п. между исследуемыми категориями делает школьные театры особенно привлекательными для детей с ОВЗ. Они чаще хотят заниматься в театральных кружках

(19,2 % против 17,4 %). Максимальный интерес – в пригородах (30,8 %) и селе (22,4 %). В Уфе желание заниматься театром у детей с ОВЗ на 6 п.п. выше среднего по республике.

На данный момент только 6,4 % детей с ОВЗ занимаются в школьных театрах (в Уфе – 8,1 %; в пригородах – 0 %, что может быть связано с отсутствием таких кружков). Почти половина родителей не могут ответить на вопрос о театральной деятельности, что указывает на недостаточную информированность родителей. Школьный театр, особенно инклюзивный, может стать важным инструментом социальной реабилитации детей с ОВЗ. Его развитие способствует не только инклюзии, но и формированию толерантного общества.

### **Выводы.**

Анализ показал, что система образования Республики Башкортостан ещё не полностью адаптирована для обучения детей с ОВЗ. Несмотря на отдельные успехи – высокую оценку квалификации педагогов и качества питания, остаются значительные проблемы в академической успеваемости, внеучебной активности и психологическом климате. При этом положительная оценка профессионального уровня учителей даёт основание полагать, что развитие инклюзивных практик и усиление индивидуализации обучения могут существенно улучшить ситуацию.

Доступ к дополнительному образованию также неравномерен: городские дети с ОВЗ имеют больше возможностей, чем сельские, но всё равно отстают от сверстников. В сельской местности низкий уровень охвата связан, вероятно, с недостатком инфраструктуры. Также требует исследования доступность и наличие адаптированных программ всех видов дополнительного образования, помимо «Точек роста». В сельской местности наблюдается относительно высокая вовлеченность детей с ОВЗ в «Точки роста» (до 22,4 %). В Уфе, напротив, доля участия минимальна (2 %), несмотря на развитую образовательную среду, что требует особого внимания.

Интерес детей с ОВЗ к внеучебным активностям есть, но он зависит от доступности программ и локации. Особенно высок интерес к театральным проектам: школьный театр может стать эффективным инструментом социальной реабилитации и инклюзии, особенно в пригородах и селах. Однако текущий охват крайне низок (6,4 % по республике).

Чтобы снизить разрыв между детьми с ОВЗ и без особенностей здоровья, необходимо развивать адаптированные программы дополнительного образования и обеспечить их доступность, главным образом в сельских районах. Перспективным направлением является внедрение инклюзивных театральных проектов в зонах с высоким спросом.

Приоритетные шаги в развитии инклюзивного образования:

1. Исследование барьеров в дополнительном образовании для детей с ОВЗ в Уфе.

2. Разработка и внедрение адаптированных программ в «Точках роста» и системе дополнительного образования.

3. Пилотные театральные, в том числе инклюзивные, проекты в пригородах и сельских территориях.

4. Поддержка академической успеваемости через индивидуальные образовательные маршруты.

5. Активизация участия детей с ОВЗ в конкурсах и олимпиадах.

6. Улучшение психологического климата в классах и профилактика буллинга.

7. Расширение возможностей профориентации и подготовки к профессиональному обучению с учетом особенностей здоровья детей.

Родители детей с ОВЗ в целом лояльны к школе, но ожидают более глубокой адаптации системы под особые образовательные и социальные потребности. Перспективой дальнейших исследований является изучение влияния инклюзивных форм внеучебной деятельности – в первую очередь школьного театра – на академические результаты, эмоциональное состояние и социальную адаптацию таких детей.

### **Литература**

1. Столь, А.В. Оценка родителями школьников с ОВЗ их профориентации на примере Республики Башкортостан / А.В. Столь, А.Б. Столь // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2024. – № 2(48). – С. 124–134. – DOI 10.17122/2541-8904-2024-2-48-110-120. – EDN QJBEYO.

## **Социальные конфигурации инклюзии в современной образовательной среде**

**Циканова Лариса Махмудовна,**

*старший преподаватель, ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий» (Москва, Россия)  
tsikanovalm@yandex.ru*

В статье рассматриваются социокультурные и институциональные формы инклюзии, формирующиеся в системе современного образования, дана теоретико-методологическая интерпретация инклюзивности как динамичного социального процесса, находящегося на стыке образовательной политики, педагогической практики и ценностных установок общества. Обоснована необходимость системного переосмысления инклюзии как социокультурного процесса, включающего субъектов с различным уровнем ресурсного участия. Выявлены проблемные зоны реализации инклюзивной политики и предложены стратегические направления для её совершенствования в контексте образовательных институтов.

**Ключевые слова:** инклюзия, образовательная среда, институциональные барьеры, образовательная политика, интеграция.

## Social Configurations of Inclusion in the Modern Educational Environment

**Larisa M. Tsikanova,**

*senior lecturer, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia)*  
*tsikanovalm@yandex.ru*

The article examines the socio-cultural and institutional forms of inclusion that are emerging in the modern education system, and provides a theoretical and methodological interpretation of inclusivity as a dynamic social process at the intersection of educational policy, pedagogical practice, and societal values. The necessity of a systematic rethinking of inclusion as a socio-cultural process involving subjects with different levels of resource participation is substantiated. The problem areas of the inclusive policy implementation are identified and strategic directions for its improvement in the context of educational institutions are proposed.

**Keywords:** *inclusion, educational environment, institutional barriers, educational policy, integration.*

Современное образование переживает стадию трансформации, обусловленную не только технологическими изменениями и цифровой трансформацией, но и сдвигами в социальном восприятии справедливости, равенства и многообразия. В этом контексте инклюзивность становится как административной задачей, так и эпистемологическим и этическим ориентиром. В современных реалиях инновации становятся движущим фактором экономического роста и конкурентоспособности государств [8], при этом особое значение приобретает инклюзивное развитие как инструмент адаптации к возникающим вызовам. Понятие инклюзии в образовательной среде трансформируется от традиционного понимания, сводящегося к интеграции лиц с особыми образовательными потребностями, к более широкому понятию социальной включённости, охватывающему этнические, языковые, культурные и экономические различия [4].

Социальные конфигурации инклюзии следует понимать как устойчивые, но подверженные трансформациям формы институционализированного и межличностного взаимодействия, обеспечивающие участие всех категорий обучающихся в образовательном процессе на равных основаниях. Это понятие предполагает одновременный учёт организационно-структурных, нормативных, культурных и символических аспектов включения [2]. Социальное благополучие характеризуется удовлетворением индивидуальных и социальных потребностей в различных сферах жизни, таких как материальное благополучие, здоровье, образование, безопасность, социальные связи и возможности для самореализации [6].

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить два основных подхода к инклюзии. Первый – нормативно-универсальный, реализуемый, например, в странах Скандинавии, где инклюзия рассматривается как

неотъемлемая часть образовательной системы. Здесь государство обеспечивает комплексную поддержку через мультидисциплинарные команды, участие родителей, обучение преподавателей и адаптацию учебных программ [3]. Второй – прагматико-функциональный подход, характерный для стран англосаксонской модели (например, США и Великобритании), где инклюзия выстраивается как результат оптимизации образовательной политики на основе социального заказа и рыночных механизмов [5].

Примеры из практики подтверждают многоуровневую природу инклюзивных процессов. Так, в Нидерландах действует программа «Passend Onderwijs» («Соответствующее образование»), обеспечивающая поддержку школам в разработке индивидуальных образовательных маршрутов с учётом потребностей каждого ученика. В результате, по данным Министерства образования Нидерландов, уровень интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовые школы в 2023 году составил более 80% [7].

В российском контексте развитие инклюзивного образования носит более институционализированный. На законодательном уровне зафиксированы права лиц с ограниченными возможностями на получение образования [1], однако существует расхождение между формальными нормами и их практической реализацией. Зачастую некоторые образовательные учреждения действуют в логике формального соответствия без реальной трансформации педагогического подхода и организационной структуры.

В России существует ряд практик, демонстрирующих успешную реализацию инклюзии на региональном уровне. Так, в Томской области реализуется проект «Школа равных возможностей», в рамках которого внедряются адаптивные программы, производится переобучение педагогов, используется система тьюторского сопровождения. На примере Гимназии №56 г. Томска можно проследить успешную интеграцию учеников с нарушениями опорно-двигательного аппарата благодаря архитектурной доступности, цифровым технологиям и индивидуализированным образовательным маршрутам.

Основные проблемы, сдерживающие развитие инклюзивной образовательной среды в России, можно сгруппировать следующим образом:

- дефицит педагогических компетенций: подготовка педагогов не всегда учитывает специфику инклюзивного взаимодействия, ограничивается знанием правовых аспектов и редко включает культурно-чувствительные и этически ориентированные методики;

- инфраструктурное неравенство: многие учреждения, особенно в малых населённых пунктах, не располагают необходимыми ресурсами для создания адаптированной среды, отсутствует оборудование, технические средства, архитектурная доступность;

– доминирование репродуктивных форм обучения и стандартизированной оценки ведёт к маргинализации тех, чьи образовательные траектории не укладываются в единую модель успеваемости;

– социальные и культурные барьеры: стигматизация, предвзятое отношение и слабая вовлечённость в образовательный процесс формируют контекст отчуждения и изоляции.

Решение этих проблем требует многоуровневого подхода. Прежде всего, необходим пересмотр институциональной логики: пересмотр норм с позиций многообразия. Это предполагает не просто толерантность, а радикальное принятие инаковости как продуктивного ресурса образовательного взаимодействия. Вторым направлением является трансформация подготовки педагогов: инклюзивные компетенции должны стать не факультативными, а системной составляющей профессионального роста, интегрированной в контент образовательных программ.

Отдельного внимания заслуживает цифровая инклюзия. В условиях активной диджитализации образования важно не просто обеспечить технический доступ, но и сформировать критическую цифровую грамотность у педагогов и обучающихся, особенно среди уязвимых групп. Это требует изменения культуры использования цифровых ресурсов, включая когнитивную адаптацию контента и развитие интерактивных форм участия.

Таким образом, инклюзивное образование – это не сумма адаптационных мер, а целостная социальная конструкция, включающая в себя идеологию, инфраструктуру, педагогическую философию и институциональные практики. Социальные конфигурации инклюзии могут быть устойчивыми только при условии включения всех субъектов образовательного процесса в соучаствующее проектирование среды, где разнообразие не исключается, а поддерживается как базовая ценность

### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

2. Зезаев, М.Р. Фискальное регулирование экономики в инновационном фокусе / М.Р. Зезаев // Будущее науки – 2025 : сборник научных статей 12-й Международной молодежной научной конференции : в 5 т., Курск, 17–18 апреля 2025 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2025. – С. 180–183. – EDN TYLGVT.

3. Казова, З.М. Трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ как интеграция в социум / З.М. Казова // Стратегия социально-экономического развития общества: управленческие, правовые, хозяйственные аспекты : сборник научных статей 14-й Международной научно-практической конференции, Курск, 21–22 ноября 2024 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 178–181. – EDN NRMRVY.

4. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.



5. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011, vol. 37(5), pp. 813–828. URL: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
6. Kiuppis F. Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the “Salamanca Process”. *International Journal of Inclusive Education*, 2014, vol. 18(7), pp. 746–761. DOI:10.1080/13603116.2013.826289.
7. Ministry of Education, Culture and Science of the Netherlands. *Inclusive Education Report*, 2023. URL: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>
8. Slee R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. – London: Routledge, 2011.

## Право на образование и инклюзивная культура

**Шеманов Алексей Юрьевич,**

*доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (Москва, Россия)*  
[shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

Актуальность анализа неоднозначности понимания инклюзивной культуры и его связи с трактовкой права на образование определяется тем, что выбор позиции в этом вопросе определяет политику и практику включения обучающихся с особыми образовательными потребностями и, соответственно, – характер достигаемых ими результатов. В статье делается попытка обосновать наличие связи между пониманием инклюзивной культуры и права на образование и необходимость учитывать эту связь при построении политики и практики инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивная культура, право на образование, особые образовательные потребности, инклюзивное образование.

## The Right to Education and Inclusive Culture

**Alexey Yu. Shemanov,**

*Doctor of Science (Philosophy), Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)*  
[shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

The relevance of the analysis of the ambiguity of understanding inclusive culture and its connection with the interpretation of the right to education is determined by the fact that the choice of position on this issue determines the policy and practice of including



students with special educational needs and, accordingly, the nature of the results they achieve. The article attempts to substantiate the existence of a connection between the understanding of inclusive culture and the right to education and the need to take this connection into account when building policies and practices of inclusive education.

**Keywords:** *inclusive culture, right to education, special educational needs, inclusive education.*

Право на образование, провозглашенное в статье 26 Всеобщей декларации прав человека ООН (1948), было подтверждено статьей 28 Конвенции ООН о правах ребенка (1989) и стало основным содержанием Цели 4 Целей в области устойчивого развития (2015). В Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) (далее – КПИ) это право нашло отражение в статье 24, пункт 1 которого гласит: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни...». Таким образом, согласно Конвенции, инклюзивное образование лишь реализует право на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей, т.е. не может быть препятствием для осуществления образования как основного содержания данного права.

В то же время, как отмечают Д. Анастасиу и др. (2018) [2], в КПИ, в отличие от предшествующих документов, включая Саламанкскую декларацию (1994), инклюзивное образование трактуется на основе лишь правозащитного антидискриминационного подхода, а не подхода, ориентированного на достижение баланса между равноправием и удовлетворением особых потребностей – а *needs-based approach* (в данном случае – особых образовательных потребностей, далее – ООП), как это имело место ранее.

Таким образом, были созданы предпосылки для последующей односторонней, т.е. только антидискриминационной, трактовки права на инклюзивное образование. Эта односторонность трактовки, в частности, наложила отпечаток на Замечание общего порядка №4 Комитета по правам инвалидов о праве на инклюзивное образование (CRPD/C/GC/4, 25.11.2016), статья 10 которого называет инклюзивное образование, а не право на образование, как в самой КПИ, основным определением данного права, а статья 11 – определяет как сегрегацию, т.е. как проявление дискриминации, обучение лиц с инвалидностью отдельно от лиц без нарушений в обстановке, «призванной учитывать то или иное нарушение или различные нарушения», т.е., иначе говоря, предназначенной для наилучшего удовлетворения их образовательных потребностей. Это утверждение о дискриминационности раздельного обучения, когда этого требует наилучшая реализация метода специ-

ального образования, также вступает в противоречие со статьей КПИ, где утверждается: «Конкретные меры, необходимые для ускорения или достижения фактического равенства инвалидов, не считаются дискриминацией по смыслу настоящей Конвенции» (статья 5, пункт 4), а обучение в обстановке, наилучшим образом способствующей обучению лиц с некоторыми видами ООП, обусловленными их психофизическими нарушениями, как раз и может рассматриваться в качестве мер, способствующих их фактическому равенству, напр., обучение их функциональным и профессиональным навыкам, которые помогут им жить самостоятельно или выходить на рынок труда, в том числе при адекватном сопровождении.

Данное одностороннее понимание инклюзивного образования скажется также на интерпретации той широко принятой модели инклюзивного образования, которая была предложена Т. Бутом и М. Эйнскоу (2007) и включает в себя инклюзивную культуру, инклюзивную политику и инклюзивную практику, где инклюзивная культура рассматривается как фундамент двух других составляющих модели (подробнее см. в нашей статье [1]). Результатом игнорирования подхода, основанного на удовлетворении ООП, в понимании инклюзивного образования является и вышеупомянутое отрицательное отношение Комитета по правам инвалидов к специальному образованию и обучению в обособленной от обычных учеников обстановке, когда этого требует методика и программа для наилучшего результата в ее освоении. В качестве примера подобной односторонности в трактовке инклюзивного образования можно привести также характеристику специального образования из статьи Ториус и др. [4], где авторы пишут, что специальному образованию исторически присущи такие черты, как понимание культуры в качестве статичной и монолитной, принятие концепции нормализации/ассимиляции, нечувствительность к культуре инвалидности. Хотя историческая характеристика культуры специальных педагогов отчасти отвечает такому описанию, поскольку она отражает взгляды и культуру того времени, когда возникала эта дисциплина, такое описание полностью игнорирует те задачи специального образования, ради которых оно создавалось и применяется, а именно – подбор методов обучения, адекватных диагностированным особенностям психофизического развития. И это можно рассматривать как влияние упомянутого односторонне антидискриминационного понимания права на образование. Оно влияет в этом случае и на понимание задач формирования инклюзивной культуры, поскольку направлено на исключение подходов специального образования как противоречащих задачам создания инклюзивной культуры и осуществлению права на образование.

Данный подход, хотя и распространен, но не повсеместен. Иллюстрацией может служить статья Н. Маргаса (2023) [3]. В разделе 3.1 автор

выделяет три основных измерения, характеризующие инклюзивный климат класса:

1) отношения или измерение социально-эмоциональной поддержки, которое «опирается на социальное и эмоциональное благополучие учащихся, включая теплоту, безопасность, связанность, качество взаимодействия между учителями и сверстниками, а также их последовательное чувство принадлежности к классу».

2) измерение обслуживания и изменения системы или измерение организации и управления (согласно разным авторам): «ясность правил и порядка, открытость к переговорам. Этот аспект связан с управлением поведением, временем и вниманием учащихся в классе».

3) аспект личностного развития или учебный аспект (согласно разным авторам) «оценивает восприятие стратегий обучения и процессов обучения, которые способствуют (или нет) личностному росту учащихся. Это измерение зависит от поддерживающих взаимодействий, которые способствуют обучению, предоставлению развивающих заданий и конструктивной обратной связи».

Здесь все измерения инклюзивного климата класса построены на идее баланса между отсутствием дискриминации и удовлетворением потребностей обучающихся и могут одновременно рассматриваться и как параметры инклюзивной культуры, создаваемой в классе, т.е. как нормативные характеристики, задающие этос коллектива.

В заключение можно сделать два вывода: во-первых, именно право на образование должно рассматриваться как основное право человека, а инклюзивное образование – как инструмент его реализации, а во-вторых, инклюзивная культура должна строиться на идее баланса между равноправием и отсутствием дискриминации, с одной стороны, и удовлетворением образовательных потребностей обучающихся, с другой, особенно тех, кто имеет ООП, обусловленные психофизическими нарушениями и особенностями, поскольку они нуждаются в специальных методах и иногда раздельном обучении (в течение всего времени или постоянно).

### Литература

1. Шеманов А.Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская // Современная зарубежная психология. 2018. № 1. С.29–37. doi: 10.17759/jmfp.2018070103.

2. Anastasiou D. Article 24: Education. / D. Anastasiou, M. Gregory, & J.M. Kauffman // The UN convention on the rights of persons with disabilities: A commentary. / I. Bantekas, M.A. Stein, & D. Anastasiou (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2018. Pp. 656–704.

3. Margas N. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14: 1171204. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1171204.

4. Thorius K.A.K. Responsive to What?: Conceptualizations of “Culture” and “Culturally Responsive” in Multiple Voices / K.A.K. Thorius, F.R. Waitoller, M.A. Cannon, T.S. Moore // Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners. 2018. Vol. 18 (1), pp. 3–21.

## **Особенности самоотношения у детей с ограниченными возможностями здоровья**

**Шевлякова Дарья Дмитриевна,**

*студент 3 курса факультета социальной работы и клинической психологии  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
(Новосибирск, Россия)  
sevlakovadara296@gmail.com*

**Лазюк Ирина Викторовна,**

*старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии  
и клинической психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
медицинский университет» (Новосибирск, Россия)*

На основе проведенного исследования были выделены особенности самоотношения у детей с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с условно здоровыми детьми. Данное исследование в значительной степени может способствовать расширению знаний в области понимания особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, и, в связи с этим размышлению о проблемах и возможностях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** самоотношение, самооценка, социализация, половозрастная идентификация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

## **Peculiarities of Self-Attitude in Children with Disabilities**

**Darya D. Shevlyakova,**

*3rd year student at the Faculty of Social Work and Clinical Psychology, Novosibirsk  
State Medical University (Novosibirsk, Russia)  
sevlakovadara296@gmail.com*

**Irina V. Lazyuk,**

*Senior Lecturer at the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and  
Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)*

Based on the conducted research, the peculiarities of self-attitude in children with disabilities in comparison with conditionally healthy children were highlighted. This study can significantly contribute to the expansion of knowledge in the field of understanding the characteristics of children with disabilities, and, in this regard, reflection on the problems and opportunities of inclusive education.

**Key words:** self-attitude, self-esteem, socialization, gender and age identification, children with disabilities.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – особая категория детей, имеющих проблемы в физическом, умственном или психическом развитии. Сейчас в Российской Федерации проживает около 29 миллионов детей. Из них детей с ОВЗ более 1,15 миллионов от 7 до 17 лет, и около 0,5 миллионов детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования [1].

Теоретические основы отношения личности к себе, как аффективной составляющей были заложены И.И. Чесноковой, которая определила «эмоционально-ценностное самоотношение» как специфический вид эмоционального переживания, возникающего в результате процесса познания личностью самой себя [3].

Отношение человека к себе включает такие психологические категории как самооценка, самоуважение, самопринятие, самоуверенность, чувство собственного достоинства [2]. Качество самоотношения оказывает влияние как на адаптацию индивида к своему положению, так и на реабилитационный процесс, способствуя ему или затрудняя его. Поэтому исследование самоотношения является актуальным и необходимым в рамках социализации детей с ОВЗ.

Разработке данного вопроса посвятили свои работы Р. Бернс, А.М. Колышко, И.С. Кон, В.С. Мухина, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и многие другие.

Для проведения исследования было опрошено 30 детей, из которых 15 женского пола и 15 мужского. Из общей выборки нами было выделено 2 группы: дети, имеющие статус ОВЗ (15 человек); дети, не имеющие статуса ОВЗ, условно здоровые (15 человек). Средний возраст в выборке детей с ОВЗ составил  $10,5 \pm 0,2$ , в выборке детей условно здоровых –  $9,8 \pm 0,5$ . Исследование было проведено на базе МБУ «Центр социальной помощи семье и детям «Заря», г. Новосибирск.

Для выявления необходимых для исследования параметров применялись следующие методики: методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (в адаптации А.М. Прихожан, 1988 год); методика И.Л. Соломина «Цветовые метафоры» (1996 год); методика А.М. Прихожан и З. Василяускайте «Нарисуй себя» (1975 год); методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» (1995 год).

Для оценки достоверности различий между группами использовался непараметрический критерий различий для несвязанных выборок U–Манна–Уитни. Для сравнения двух выборок по частоте встречаемости качественных показателей в группах использовался точный критерий Фишера.

Анализируя результаты исследования, мы получили возможность сделать следующие выводы. Параметры самооценки исследуемых групп обладают сходным уровнем по всем шкалам. Статистически значимых различий по параметрам самооценки в группах детей

с ОВЗ и условно здоровых выявлено не было. Были выявлены статистически значимые различия в уровне притязаний у детей с ОВЗ и условно здоровых. Для детей с ОВЗ характерен более низкий уровень притязаний по шкале «Умственные способности» ( $73,46 \pm 19,87$ ) в сравнении с уровнем притязаний условно здоровых детей по этой же шкале ( $92,4 \pm 11,77$ ). Для детей с ОВЗ характерен меньший уровень притязаний по шкале «Авторитет у сверстников» ( $74,46 \pm 23,69$ ) в сравнении с уровнем притязаний условно здоровых детей по этой же шкале ( $90,06 \pm 16,51$ ).

По результатам исследования самоотношения у детей с ОВЗ было выявлено, что для них характерно отсутствие изображения глаз на лице или некачественная их прорисовка (86,7%). Дети, относящиеся к группе условно здоровых, в большинстве случаев на рисунке себя четко изображают глаза (53,3%). Для детей, имеющих статус ОВЗ, характерна прорисовка жирного контура у фигуры человека (66,7%). У условно здоровых детей в большинстве случаев контур фигуры соответствует нормальному (80%). При исследовании самоотношения не было выявлено статистически значимых различий в уровне удовлетворения базовых потребностей и ориентации на будущее между группами детей с ОВЗ и условно здоровых.

При исследовании половозрастной идентификации у детей с ОВЗ и условно здоровых статистически значимых различий выявлено не было. В группе детей с ОВЗ 66,7% правильно идентифицировали свой настоящий возраст, 80% правильно идентифицировали свое настоящее и будущее. В группе условно здоровых детей 100% испытуемых правильно идентифицировали свое настоящее, прошлое и будущее.

В результате исследования было выявлено, что самоотношение детей с ОВЗ не характеризуется более низким уровнем самооценки в сравнении с условно здоровыми детьми. Однако для детей с ОВЗ характерен более низкий уровень притязаний в сравнении с условно здоровыми в сфере умственных способностей, а также в отношении группового взаимодействия и стремления к лидерским позициям.

Дети с ОВЗ демонстрировали более низкую контактность и открытость окружающим, чем условно здоровые дети. В данной группе был более выражен компонент защитного поведения, тенденции к депрессивности и пониженного тонуса, что не было отмечено при исследовании группы условно здоровых детей. Не было выявлено значимых различий в уровне удовлетворения базовых потребностей и ориентации на будущее.

Различия между группами в особенностях половозрастной идентификации также не оказались достоверными. Не было выявлено значимых особенностей половозрастной идентификации в группе детей с ОВЗ по сравнению с условно здоровыми.

Таким образом, мы можем сказать, что самоотношение детей с ОВЗ не отличается в значительной степени от самоотношения здоровых детей. Некоторые расхождения, обнаруженные в нашем исследовании, требуют своего подтверждения на более многочисленной выборке.

### **Литература**

1. Добровольский Ю.А. Причины увеличения детей с ОВЗ / Ю.А. Добровольский, А.А. Токарев // Теория и практика современной науки. – 2018. – № 12. – С. 626–633.
2. Дробышевская Н.Ю. Понятие самоотношения в современной психологии / Н.Ю. Дробышевская // Исследования молодых ученых. – 2021. – С. 12–15.
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова // Наука. – 1977. – С. 144.

## РАЗДЕЛ 3

# ПОДГОТОВКА КАДРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

---

### Компетенции специалиста в области применения поведенческого анализа

**Ефимова Ирина Викторовна,**

*кандидат психологических наук, доктор философии в области психологии, методист, доцент кафедры развития личности ребенка Государственного автономного образовательного учреждения профессионального образования «Институт развития образования» (Севастополь, Россия)*  
*iro.efimovairina@yandex.ru*

В статье рассмотрены компетенции, как необходимые действия, которые специалист в области применения поведенческого анализа точно и безопасно проводит на практике, оценивает и развивает, чтобы удовлетворять потребности людей, с которыми работает.

**Ключевые слова:** *специалист, поведенческий анализ, компетенции, практика.*

### Competencies of the Specialist in the Field of the Behavioral Analysis

**Irina V. Efimova,**

*Candidate of Science (Psychology), PhD, methodist, associate professor of department of development of the child personality of the State Autonomous Educational Institution of Professional Education "Institute of Development of Education" (Sevastopol, Russia)*  
*iro.efimovairina@yandex.ru*

In the paper the competencies as necessary actions are described which a behavioral analysis could implement, evaluate and develop accurately and safely to satisfy the demands it the people he works. with.

**Keywords:** *specialist, behavioral analysis, competencies, practice*

Специалист в области применения поведенческого анализа – это специалист, практикующий в сфере прикладного анализа поведения; поведенческий аналитик. Компетенции специалиста в области применения поведенческого анализа – это профессиональные действия по выполнению задачи с определенным уровнем результативности, соответствующую



чему определенному критерию. Компетенции поведенческий аналитик безопасно и точно применяет в своей практике.

Задача – продолжить научное исследование, дискуссию в сфере компетенций специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в области применения прикладного анализа поведения.

Актуальность темы подтверждается результатами теоретического анализа данных в научной литературе, которые показывают, что спрос на услуги поведенческих аналитиков увеличивается. Стоит отметить, что специалисты стремятся получить квалификацию, которая определяет сферу деятельности в области поведенческого анализа. Эти тенденции отмечены авторами в научной литературе. [1;4;5]. В общеобразовательных организациях растет потребность в специалистах, которые с высокой степенью добросовестности смогут взаимодействовать с педагогами, мотивированными на выполнение процедур по достижению улучшений в обучении и поведении обучающихся с особыми образовательными потребностями, с РАС, в условиях образовательной организации, при консультировании на дому. В отличие от практики, компетенциям специалистов и уровню их оценки уделяется недостаточно внимания в исследованиях, посвященных прикладному анализу поведения. [4; 5] Авторами предлагается многомерная модель сферы компетенций, система самооценки специалистом компетенций с учетом конкретной практической возможности. Ответственность за определение компетенций лежит на специалисте, поскольку специалист лучше информирован о достоверной истории накопления профессионального опыта и обучения на протяжении всего периода своей деятельности. [1; 3]

Важно уточнить, какими компетенциями необходимо обладать специалисту в области поведенческого анализа, обратить внимание на то, как специалист оценивает профессиональные компетенции, как он может развить компетенции для того, что бы наилучшим образом удовлетворять потребности людей, с которыми работает. [3; 4]

Специалист в области применения поведенческого анализа может развивать компетенции в нескольких направлениях. К ним относятся: применение методик в работе с обучающимися (детьми с РАС, с другими нарушениями в развитии); разработка программ поведенческого вмешательства; консультирование родителей; курирование работы специалистов, реализующих поведенческие программы (АВА-инструкторов, специалистов смежных профессий); супервизия поведенческих специалистов и обучение их профессиональным навыкам; научно-исследовательская деятельность. Развитие компетенций в каждом направлении может осуществляться специалистом в области применения поведенческого анализа в процессе поэтапного освоения соответствующих программ сертификации, получения квалификации. Присвоение квалификации предопределяет круг рабочих обязанностей специалиста и способствует этичной практике в пределах освоенных специалистом компетенций. [2, с. 8–12]

Необходимым является наличие у специалиста базового высшего образования, поскольку компетенции в области применения поведенческого анализа дополняют уже имеющиеся высокопрофессиональные навыки. Такой путь развития компетенций позволяет начать работать в области поведенческого анализа любому специалисту, который закончил обучение в ВУЗе, прошел сертифицированное обучение в области прикладного анализа поведения, приобрел квалификацию и профессиональные компетенции, и желает реализовать их на практике в работе с обучающимися, родителями, другими специалистами – АВА-инструкторами.

Повышение квалификации является необходимым для специалиста в области применения прикладного анализа поведения, так как специалист заинтересован в том, что бы на практике удовлетворять актуальные потребности людей, с которыми работает. У специалиста, оценивающего свои компетенции в соответствии с актуальными запросами родителей и обучающихся, возникает необходимость в приобретении компетенции, которые поддерживают актуальную профессиональную деятельность. В такой ситуации у специалиста появляется возможность ежегодно принимать участие в образовательных мероприятиях повышения квалификации в сфере поведенческого анализа (семинары, тренинги, курсы, конференции) в необходимом объеме, например 15 часов в год. Специалист может принимать участие в научной работе, получать независимые рецензий. [3, с. 2] Экспертная оценка компетенций может включать в себя супервизию, постоянное наблюдение и консультации с более опытным специалистом, который может дать совет, помочь в решении сложных ситуаций. [4; 5]

Наряду с компетенциями, которые поддерживают актуальную профессиональную деятельность, есть компетенции, которые необходимо освоить специалистам до начала практики. [3, с. 3] К таким компетенциям могут относиться: основные компетенции (деятельность в области применения концепций подкрепления, оперантного поведения, вербального поведения, обусловливания, наказания, стимулов, стимульного контроля, мотивационных условий); компетенции в области измерения и сбора данных на практике (сбор данных о частоте поведения, о количестве реакций, сбор данных эпизодным, полноинтервальным, моментным методами); компетенции в области применения дизайна исследования; анализа, оценки поведения и функциональных навыков; компетенции в области проведения процедур поведенческого вмешательства; компетенции в области специальных концепций и методов обучения (опорным навыкам, различению стимулов, вербальному поведению, речевым навыкам, работе с группой, проведения анализа данных для заключения об изменении поведения и возможности снижения частоты вмешательства); компетенций в области этики (владение знаниями этического руководства и модели решения этических дилемм). [2, с 12–51]

Соприкасаясь с работой в междисциплинарных областях специалист, практикующий в области применения поведенческого анализа, может приобретать дополнительные компетенции в областях междисциплинарного сотрудничества и лидерства. [3]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специалист в области применения поведенческого анализа может оценить свои компетенции, развить их для получения актуального профессионального результата. Необходимо продолжать исследования и научную дискуссию для нахождения оптимальных рамок для определения компетенций, необходимых специалисту в области применения поведенческого анализа и моделей совершенствования компетенций при соблюдении этических норм в междисциплинарной практике и накоплении профессионального опыта.

### **Литература**

1. Бродхед М.Т. Использование связанных графиков активности для обучения детей с аутизмом игре в прятки // Журнал прикладного анализа поведения / М.Т. Бродхед, Т.С. Хигби, Дж. С. Поллард, Дж. С. Эйкерс, К.Р. Геренсер.– Университет штата Юта.– 2014 (47). – С 645–650.

2. Нигматулина И.А. Расстройства аутистического спектра: прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями: учебнометодическое пособие / И.А. Нигматулина, О.А. Иванова, А.Ю. Сазонова, И.В. Диярова. – Казань: Издательство Казанского университета, – 2022. – 108 с.

3. Аутизм. Коррекционная работа и практика.. – Москва: ЦРИД «Наш Солнечный Мир». – 2021. – 6 с.. [Электронный ресурс]. URL: [https://aba-kurs.com/upload/medialibrary/209/Certified\\_Behavior\\_Analyst\\_Supervisor\\_CBA-S.pdf](https://aba-kurs.com/upload/medialibrary/209/Certified_Behavior_Analyst_Supervisor_CBA-S.pdf) (дата обращения 06.04.2025)

4. Matthew T. Brodhead1. A Call for Discussion About Scope of Competence in Behavior Analysis. Discussion and review paper// Behavior Analysis in Practice/ Brodhead1 T. Matthew, P. Shawn, Quigley2 & M. Susan, Wilczynski3.– 2018. – 11 [Электронный ресурс]. URL <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00303-8> (дата обращения 06.04.2025)

5. Nosik M.R. Professional credentialing of practicing behavior analysts//Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences/ Nosik, M.R., Carr J.E. – 2017. – 4. – С 3–8.

## **Цифровые компетенции педагога в инклюзивном образовании**

**Кобзева Екатерина Юрьевна**

*начальник отдела профориентации и карьерного сопровождения  
РУМЦ ФГБОУ ВО Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»  
[kobzeva.ey@gtsoifk.ru](mailto:kobzeva.ey@gtsoifk.ru)*

В статье рассматривается роль цифровых компетенций педагога в условиях инклюзивного образования. Анализируются основные требования к цифровой грамотности педагогов, необходимые для эффективной работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ. Представлены ключевые направления профессиональной подготовки педагогов в области цифровых технологий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, цифровые компетенции, педагог, цифровая грамотность, онлайн-обучение, ассистивные технологии, персонализация образования, профессиональная подготовка.

## **Digital Competencies of a Teacher in Inclusive Education**

**Kobzeva Ekaterina Yuryevna**

*Head of the Department of Career Guidance and Career Support*

*RUMC FGBOU VO Russian University of Sports «GTSOLIFK»*

*kobzeva.ey@gtsotifk.ru*

The article discusses the role of digital competencies of a teacher in the context of inclusive education. It analyzes the main requirements for digital literacy of teachers, which are necessary for effective work with students with disabilities and special educational needs. The key areas of professional training of teachers in the field of digital technologies are presented.

**Keywords:** *inclusive education, digital competencies, teacher, digital literacy, online learning, assistive technologies, personalization of education, professional training.*

Современное образование невозможно представить без активного использования цифровых технологий. В контексте инклюзивного образования, где гибкость, персонализация и доступность играют первостепенную роль, цифровые компетенции педагога становятся не просто желательным, а необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Цифровые инструменты открывают широкие возможности для адаптации учебных материалов, создания индивидуализированных образовательных траекторий, обеспечения коммуникации и поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Однако, для эффективного использования этих возможностей, педагоги должны обладать соответствующими цифровыми компетенциями, а система профессиональной подготовки должна быть ориентирована на их формирование.

### **Значение цифровых компетенций педагога в инклюзивном образовании.**

Цифровые компетенции педагога в инклюзивном образовании охватывают широкий спектр навыков, связанных с использованием цифровых технологий для решения педагогических задач. К ним относятся:

информационная и медиаграмотность: умение находить, оценивать, использовать и создавать цифровую информацию и контент.

коммуникативная компетентность: эффективное общение и взаимодействие с обучающимися, родителями и коллегами с использованием цифровых средств.

создание цифрового контента: разработка адаптированных учебных материалов, презентаций, видеороликов, интерактивных заданий.

безопасность в цифровой среде: понимание рисков и соблюдение правил безопасного использования интернета и цифровых устройств.

использование ассистивных технологий: владение инструментами, которые помогают обучающимся с инвалидностью и ОВЗ преодолевать барьеры в обучении (например, программы экранного доступа, синтеза речи, альтернативной коммуникации).

персонализация обучения: применение цифровых платформ и инструментов для создания индивидуальных образовательных маршрутов, адаптации заданий по уровню сложности, скорости и формату представления информации.

оценка и мониторинг: использование цифровых инструментов для отслеживания прогресса обучающихся, проведения диагностики и анализа результатов.

### **Требования к профессиональной подготовке педагогов.**

Система профессиональной подготовки педагогов должна активно интегрировать формирование цифровых компетенций, ориентированных на специфику инклюзивного образования.

Основные требования к подготовке включают:

модульность и гибкость программ: разработка курсов, позволяющих педагогам осваивать цифровые навыки по мере необходимости, с учетом их текущего уровня подготовки и специализации.

практикоориентированность: Акцент на практическое применение цифровых инструментов в реальных педагогических ситуациях, в том числе в работе с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.

изучение ассистивных технологий: ознакомление с широким спектром ассистивных устройств и программного обеспечения, а также обучение их использованию для поддержки обучающихся с различными видами нарушений.

развитие навыков создания адаптированного контента: обучение методам адаптации учебных материалов, включая использование различных форматов (текст, аудио, видео, графика), субтитры, перевод на язык жестов.

формирование критического мышления: обучение педагогов критической оценке цифровых ресурсов и инструментов на предмет их доступности, педагогической целесообразности и соответствия потребностям обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

организация сетевого взаимодействия: обучение педагогов использованию онлайн-платформ для обмена опытом, консультаций со специалистами и получения поддержки от коллег.

непрерывное профессиональное развитие: создание системы повышения квалификации, ориентированной на освоение новых цифровых технологий и их применение в инклюзивной практике.

## **Заключение**

Цифровые компетенции педагога являются неотъемлемым компонентом его профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Эффективное использование цифровых инструментов и технологий не только повышает доступность образовательного процесса, но и способствует персонализации обучения, делая его более эффективным и отвечающим индивидуальным потребностям каждого обучающегося. Система профессиональной подготовки педагогов должна быть ориентирована на формирование устойчивых цифровых компетенций, включая знание и умение применять ассистивные технологии, создавать адаптированный контент и использовать цифровые платформы для организации инклюзивной образовательной среды. Инвестиции в цифровую грамотность педагогов – это инвестиции в будущее инклюзивного образования.

### **Кластерно-модульный подход в организации повышения квалификации педагогических работников по теме «Инклюзивное образование»**

**Любезнова Людмила Васильевна,**

*кандидат педагогических наук, методист Муниципального бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Учебно-методический образовательный центр» (Королёв Московской области, Россия)*  
*llyubeznova@mail.ru*

В статье рассмотрен кластерно-модульный подход в системе повышения квалификации по теме «Инклюзивное образование» на основе горизонтального обучения, кластер, как новый тип профессионального объединения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, принципы и особенности его функционирования, опыт работы территории по данному вопросу.

**Ключевые слова:** кластерно-модульный подход, кластер, содержательный модуль, интеграция, кооперация ресурсов, профессиональное сообщество, инклюзивная культура педагогов.

### **Cluster-Modular Approach in the Organization of Professional Development of Teachers on the Topic of “Inclusive Education”**

**Lyubozhnova Lyudmila Vasilyevna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, methodologist at the Municipal Budgetary Institution of Additional Professional Education “Educational and Methodical Educational Center” (Korolev, Moscow region, Russia)*  
*llyubeznova@mail.ru*

The article examines the cluster-modular approach in the system of advanced training on the topic of “Inclusive education” based on horizontal learning, the cluster as a new type of professional association of teachers working with children with disabilities, the principles and features of its functioning, the experience of the territory on this issue.

**Keywords:** *cluster-modular approach, cluster, content module, integration, cooperation of resources, professional community, pedagogical inclusive culture.*

Вопросы, возникающие при реализации инклюзивного образования, ставят перед методическими службами задачу обновления системы повышения квалификации. Инклюзия, обладая чертами многозначности и неопределённости, требует иных подходов к организации и содержанию образования взрослых. Однако, традиционные модели курсовой подготовки не всегда своевременно учитывают потребности слушателей, которые ценят возможность решения профессиональных задач «здесь и сейчас». В территориях накоплен опыт работы педагогических коллективов по реализации инклюзивного образования. Использование внутренних ресурсов в системе повышения квалификации, известное как «горизонтальное обучение», на наш взгляд, обладает большей эффективностью по сравнению с традиционной курсовой подготовкой, т.к. нацелено на решение проблем конкретных педагогов, обладает большей открытостью и доступностью. Энергия горизонтального обучения формирует новый тип профессионального сообщества – кластер – группу специалистов, способных объединить свои интеллектуальные ресурсы для совместного решения проблемы. В ходе общения «равных с равными», но более опытных с менее опытными, создаётся модель реальной школьной практики. Принципами формирования кластера становятся партнёрское сотрудничество и практическая направленность, а его особенностью – позиция участников: нацеленность на решение значимой проблемы и выработка «дефицитной» компетентности. Взаимодействие в кластере приводит к синергетическому эффекту, что позволяет формировать у участников креативность и функциональную грамотность, как качества, необходимые конкурентоспособной личности педагога, способного справиться с вызовами времени.

Таким образом, кластерный подход меняет:

- организационную структуру курсовой подготовки – от теории и монологичности лектора к партнёрским отношениям в совместном обсуждении вопросов из практики учителей,
- роль участников кластера – от получения готового «рецепта» к коллективному нахождению путей решения.

Вопросы, возникающие у педагогов в проблемном поле инклюзии, как правило, являются актуальными для всех категорий педагогических работников. На наш взгляд, в территориальной системе повышения квалификации необходима комплексная разработка программ

дополнительного профессионального образования по работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью для разных категорий педагогических работников с учётом специализации (воспитатели, учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, административные и управленческие работники, педагоги дополнительного образования, учителя-психологи, учителя-логопеды). Содержательный проблемный модуль «Организация и содержание инклюзивного образования», разработанный для отдельной категории педагогов, становится тем «кирпичиком», который вместе с другими модулями, разработанными для иных специальностей, создают фундамент общего понимания проблем. Этот фундамент, как базовое знание, необходим для формирования инклюзивной педагогической культуры.

Модуль сочетает компоненты содержания педагогики, психологии, дефектологии, социологии, культуры. Содержательная многоплановость является отличием от линейной тематики программ курсовой подготовки и объясняется многозадачностью и многовариантностью современного общества. Короткая программа модуля может иметь продолжение. Например: работа с детьми конкретной нозологии; дистанционные и информационные технологии в работе с детьми с ОВЗ; педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью; развитие способностей детей с ОВЗ и т.д.

Модульный подход меняет структуру содержания от однопредметности к интегративности. Ответы на вопросы инклюзивного образования можно находить в разных предметных областях. Изменение структуры содержания и организации процесса повышения квалификации по теме «Инклюзивное образование» происходит с учётом трансформации целей и ценностей современного общества, в котором приоритет отдаётся конкурентоспособности человека, умению работать в условиях многозадачности, неопределённости и **постоянного обновления знаний**.

Таким образом, кластерно-модульный подход как новая педагогическая реальность в системе повышения квалификации педагогов может более полно и оперативно отвечать запросам педагогических работников, реализующих инклюзивное образование. Именно практико-ориентированная направленность занятий наиболее приемлема для решения вопросов инклюзии, т.к. состояние здоровья каждого ребёнка с ОВЗ и инвалидностью индивидуально, зависит от многих психофизических факторов, не поддаётся чёткому планированию и не имеет готовых педагогических «правил». В том случае возрастает значение трансляции приобретённого опыта.

Компоненты кластерно-модульного подхода описаны в работах Комаровой И.И. [3,79], организационно-средовая составляющая кластерно-модульного подхода предложена в трудах Марона А.Е., Резинкиной Л.В. [3,80], соотношение традиционного тематического и кла-



стерно-модульного подходов, шестислойная модель образовательных программ подготовки педагогов в контексте кластерно-модульного подхода сформулированы в материалах Бермуса А.Г. [1,11]. В исследованиях С.В. Данилова дана типология педагогических инноваций на основе кластерного подхода [2].

Модель повышения квалификации педагогических работников на основе кластерно-модульного подхода по теме «Инклюзивное образование» была разработана и реализована сотрудниками МБУ ДПО «УМОЦ» нашей территории. В течение нескольких лет курсовую подготовку по теме инклюзии прошли воспитатели, учителя начальных классов классные руководители, заместители директоров, педагоги дополнительного образования. Это позволило сформировать общую инклюзивную культуру педагогических работников как способность говорить о проблемах детей с ОВЗ на «одном» языке.

Параллельно с повышением квалификации педагогов решалась задача выявления эффективных педагогических практик инклюзивного образования. За несколько лет сформирован методический актив по проблеме инклюзивного образования среди педагогических работников города. Активные формы работы на курсах повышения квалификации – выступление на семинарах, защита итоговых проектов создали условия для проявления методических компетентностей и творчества педагогов. Таким образом, система повышения квалификации, основанная на кластерно-модульном подходе, имеет черты быстрого реагирования на вызовы времени, а значит, более результативна и востребована педагогическими работниками.

Следовательно, можно сделать вывод.

1. Кластерно-модульный подход в системе повышения квалификации является адекватным ответом на динамичность, неопределённость и многозадачность времени, т.к. включает меры профилактики: интеграцию интеллектуальных и профессиональных ресурсов педагогов, кооперацию, взаимодействие, что обновляет систему сопровождения и поддержки образования взрослых.

2. Кластерно-модульный подход особенно эффективен в системе повышения квалификации педагогов по темам инклюзивного образования, т.к. создаёт мобильную практикоориентированную среду обмена опытом.

3. Средствами кластерно-модульного подхода формируется новый тип профессионального сообщества (кластер), обладающий чертами открытости, доступности и синергетичности.

4. Системное применение в курсовой подготовке кластерно-модульного подхода создаёт условия для формирования креативного мышления, проявления функциональной грамотности и, в целом, инклюзивной культуры педагогов.

## Литература

1. Бермус, А.Г. Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования// Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. 4 (12). – DOI: 10.15393/j5.art.2015.2944
2. Данилов, С.В. Типология педагогических инноваций на основе кластерного подхода// Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №4. – Дата поступления статьи в ред. 09.06.2022. /URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31856> (дата обращения: 05.06.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31856>
3. Марон, А.Е., Резинкина, Л.В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход// Человек и образование. 2023. №1. С. 76–84.

## Профессиональная подготовка и взаимодействие учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования: проблемы, практика, перспективы

**Лыскова Гузаль Тагировна,**

*учитель начальных классов высшей категории*

*МАОУ «Лицей № 8» (Пермь, Россия)*

*gusal-s@mail.ru*

Переход к инклюзивному образованию требует от педагогов готовности к сотрудничеству, междисциплинарному взаимодействию и личностной гибкости. В статье рассматриваются барьеры, практики и модели подготовки учителей начальных классов, готовых действовать в многообразной образовательной среде.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная подготовка, педагогическое взаимодействие, междисциплинарная команда, наставничество, ко-тренинг, коммуникативные компетенции.

## Professional Training and Interaction of Primary School Teachers in the Context of Inclusive Education: Challenges, Practice, and Prospects

**Lyskova Guzal Tagirovna,**

*primary school teacher of the highest category,*

*MAOU «Lyceum № 8» (Perm, Russia)*

*gusal-s@mail.ru*

Inclusive education calls for cooperation, interdisciplinary collaboration, and personal flexibility from teachers. This article explores key barriers, practices, and models of teacher training essential for building effective inclusive environments.

**Keywords:** inclusive education, teacher training, pedagogical interaction, interdisciplinary team, mentoring, co-training, communication competence.

Переход к инклюзивной модели образования в современной России представляет собой не только гуманитарный вектор развития, но и серьезный вызов системе подготовки педагогов. На фоне реформ в образовательной политике, направленных на обеспечение доступности качественного образования для всех категорий обучающихся, инклюзия требует от педагогов новых подходов, знаний и навыков.

Основная проблема заключается в разрыве между содержанием подготовки в педагогических вузах и реальными вызовами, с которыми сталкиваются учителя начальных классов. Именно они первыми принимают ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательную систему, сопровождают процесс его адаптации и строят взаимодействие с родителями, психологом и тьютором. Учителя начального звена часто оказываются неготовыми ни методически, ни эмоционально. Им не хватает специализированных знаний, инструментов диагностики, а главное – устойчивого внутреннего отклика на нестандартные ситуации.

Современная парадигма инклюзивного образования предполагает, что педагог должен быть не просто преподавателем учебного предмета, но и универсальным медиатором, способным учитывать разнообразие потребностей учащихся. В профессиональных стандартах отражена «необходимость готовности к использованию психолого-педагогических технологий, индивидуального подхода и созданию позитивной образовательной среды» [4, с. 63–64].

Наиболее готовыми к работе в условиях инклюзии становятся педагоги с профильной психолого-педагогической или дефектологической подготовкой. В то же время учителя начальных классов, не получившие достаточной подготовки по инклюзивной тематике в вузе, сталкиваются с трудностями в организации уроков, выстраивании контакта с «особенными» детьми и обеспечении баланса интересов всего класса. Это особенно актуально в младшем школьном возрасте, где одна ошибка учителя способна надолго нарушить процесс адаптации ребенка.

Одним из перспективных решений является «формирование комплексных программ подготовки, включающих: нормативные основания (внутренние стандарты); кадровые условия (специалисты по инклюзии); материально-техническое обеспечение (учебные классы, оборудование); организацию практик на базе инклюзивных учреждений» [4, с. 65].

Современная инклюзивная школа требует от педагогов не только профессиональной гибкости, но и системной включенности в коллективные формы взаимодействия. Междисциплинарная команда в начальной школе – не абстрактная конструкция, а жизненная необходимость. Учитель здесь выполняет сразу несколько ролей: он не просто ведет уроки, но и наблюдает, корректирует, поддерживает, инициирует диалог

с родителями и специалистами. Однако, без четкой системы координации и распределения функций учитель оказывается перегружен, что снижает качество инклюзивного взаимодействия уже на старте школьного пути ребенка.

Коммуникативная компетентность становится краеугольным камнем успешного взаимодействия [2]. Без умения слышать, делиться информацией, адаптироваться под изменяющиеся условия и договариваться, даже самая продуманная модель теряет эффективность. «Только сформированная инклюзивная культура, где различия воспринимаются как ценность, а не как помеха, создает условия для полноценного взаимодействия» [3, с. 108].

Одной из прогрессивных форм является ко-тренинг – совместное обучение и сопровождение педагогов. Практика ко-тренинга приобретает особую ценность в начальной школе, где педагогам особенно важна поддержка на первых этапах взаимодействия с детьми с ОВЗ. Совместная работа с наставником позволяет молодому учителю развивать гибкость, осваивать приёмы включения ребёнка в общий ритм класса, и в то же время – беречь собственный ресурс. Наставничество и супервизии на уровне начальной школы не только повышают качество образования, но и стабилизируют эмоциональное состояние самого педагога.

Несмотря на нормативное оформление инклюзии, ее практическая реализация сопровождается рядом устойчивых затруднений. Во-первых, наблюдается нехватка базовой и дополнительной подготовки. По результатам опросов, «40% педагогов испытывают сомнения в собственной готовности к работе с детьми с ОВЗ. Эти сомнения касаются как владения методиками, так и отсутствия необходимой эмоциональной устойчивости» [5, с. 200].

Во-вторых, не сформирована устойчивая система внутришкольной координации. В большинстве образовательных организаций отсутствует единый алгоритм межпрофессионального взаимодействия. «Только 36% из числа опрошенных школ располагают полным составом специалистов сопровождения – чаще всего речь идет о психологе, реже – о логопед и дефектологе» [5, с. 202].

Не менее остро стоит проблема эмоционального и профессионального выгорания. Учитель начальных классов, оставшийся без методической и психологической поддержки, оказывается в уязвимом положении. В младшем школьном возрасте любое отклонение от нормы требует мгновенного реагирования, а при отсутствии опыта и системной помощи – приводит к перегрузке, чувству вины, выгоранию. Работа становится хаотичной, ребенок с ОВЗ не получает необходимого внимания, а класс испытывает дефицит стабильности. Именно здесь необходимы регулярные супервизии и наставнические практики.

Один из перспективных подходов – институционализированное наставничество, при котором молодые специалисты закрепляются за опытными педагогами, прошедшими курсы повышения квалификации по инклюзивной тематике. Такая модель успешно внедрена в ряде гимназий Ульяновска и Санкт-Петербурга.

Также актуален пересмотр содержания и структуры курсов повышения квалификации. Исследования показывают: наибольший эффект достигается при сочетании теоретических модулей с практическими заданиями, стажировками в инклюзивных школах и тренингами с участием родителей детей с ОВЗ [1].

Инклюзивное образование требует не фрагментарных усилий, а системного, комплексного подхода, сочетающего подготовку, сопровождение и постоянное профессиональное развитие [6]. Не только учителем, но и проводником гуманистической идеи инклюзии педагог сможет стать только в условиях профессиональной кооперации и институциональной поддержки.

Инклюзивное образование – это не просто метод или технология. Это новый взгляд на школьную среду, на роль педагога и на само понятие «доступность». Реализация инклюзии требует не только формального выполнения требований, но и глубокого переосмысления организационных механизмов взаимодействия и развития личностной готовности педагогов к изменениям, переоценки содержания профессиональной подготовки.

Ключевыми барьерами являются: фрагментарность координации, недостаточная подготовка, эмоциональное выгорание. Все это системные несостыковки образовательной политики и реальной практики. Особенно значимыми, в этих условиях, становятся модели наставничества, ко-тренинга, опыт региональных и международных инициатив, позволяющих формировать устойчивые педагогические сообщества вокруг каждого ребёнка.

Инклюзия требует комплексного подхода: от обновления стандартов до развития цифровых платформ и внедрения супервизий. Только так можно выстроить школу, в которой каждый педагог – участник целостной, поддерживающей среды. Инклюзивное образование – вызов, но и шанс для всей системы стать, по-настоящему, гуманной, справедливой и живой.

### **Литература**

1. Возняк И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? / И.В. Возняк // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 1. С. 37–41. DOI: 10.20310/1810-231X-2016-15-1-37-41.
2. Лыскова Г.Т. Педагогические условия формирования коммуникативных умений на уроках в инклюзивном классе начальной школы / Г.Т. Лыскова, А.В. Морозов // Социальная педагогика в России. 2024. № 6. С. 36–46.

3. Новожилова Т.Н. Инклюзивное взаимодействие: семантический и психолого-педагогический дискурс / Т.Н. Новожилова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 2 (106). С. 103–112. DOI: 10.24412/1997-0803-2022-2106-103-112.

4. Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: поиск эффективных условий / Е.С. Ромашевская // Высшее образование в России. 2023. № 4. С. 63–65.

5. Титор С.Е. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / С.Е. Титор // Криминологический журнал. 2024. № 2. С. 198–204. DOI: 10.24412/2687-0185-2024-2-198-204.

6. Bashkireva T. The Value of Digital Technologies in Inclusion / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, Yu. Fedorchuk, A. Bakhtina // SHS Web of Conferences. 2022. Vol. 141. P. 03015.

## **Предпосылки формирования готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий**

**Ревенко Светлана Павловна,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии директор Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук*

**Усатенко Оксана Николаевна,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент  
usatekoxana@mail.ru*

**Шевцова Яна Викторовна,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук*

В статье раскрываются актуальные аспекты готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ через понятия инклюзивной компетентности и медиакомпетентности. Статья публикуется в рамках выполняемого в 2025 году Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов» (Государственное задание № 073-00036-25-01).

**Ключевые слова:** педагог-психолог, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дистанционные образовательные технологии, медиакомпетентность

# **Prerequisites for the Formation of the Readiness of Future Teachers-Psychologists to Accompany Children with Disabilities using Distance Learning Technologies**

**Revenko Svetlana Pavlovna,**

*Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Director of the Institute of Psychology of the Kherson State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences*

**Usatenko Oksana Nikolaevna,**

*Associate Professor of the Department of General and Social Psychology at the Institute of Psychology of the Kherson State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor*  
*usatekoxana@mail.ru*

**Shevtsova Yana Viktorovna,**

*Associate Professor of the Department of General and Social Psychology at the Institute of Psychology of the Kherson State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences*

The article reveals the current aspects of the readiness of future psychological educators to work with children with disabilities through the concepts of inclusive competence and media competence. The article is published as part of the State Assignment for scientific research commissioned by the Ministry of Education of the Russian Federation in 2025 on the topic “Scientific and methodological support for the formation of students’ readiness to accompany children with disabilities in the remote format of training future teachers-psychologists” (State Assignment No. 073-00036-25-01).

**Keywords:** *teacher-psychologist, children with disabilities, distance learning technologies, media competence*

Современные тенденции в образовании подчеркивают необходимость подготовки педагогов, способных эффективно работать с различными категориями учащихся, включая детей с особенностями в развитии (ОВЗ) [3]. В свете реформирования образовательной системы, а также усиления требований к специалистам, работающим в области психологии и педагогики, становится особенно актуальным изучение предпосылок формирования готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ в условиях дистанционного обучения.

Дистанционное обучение, как одна из форм учебного процесса, представляет собой не только инновационный подход к подаче образовательного материала, но и создает новые вызовы для педагогов в их взаимодействии с детьми. Сложности, связанные с дистанцией, требуют от специалистов высокой степени медиакомпетентности, которая включает в себя умение работать с цифровыми образовательными ресурсами, а также способность создавать благоприятную атмосферу для образова-

ния через виртуальные платформы. Необходимость владения соответствующими технологиями и навыками становится обязательным условием успешной профессиональной деятельности педагогов-психологов в современных условиях [1].

Кроме того, работа с детьми с ОВЗ требует от специалистов не только теоретических знаний, но и глубокого понимания индивидуальных особенностей таких детей, их психологических потребностей и сложностей. Учитывая, что дистанционное обучение часто лишает детей возможности получать непосредственную поддержку и внимание, педагоги должны быть особенно чувствительны к их потребностям и адаптировать свои подходы. Это, в свою очередь, создает необходимость для будущих специалистов не только знать психологию, но и быть готовыми к эмоциональным и эмоционально-личностным вызовам, которые могут возникнуть в процессе работы с детьми с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой гетерогенную группу, включающую в себя учащихся с различными проблемами в развитии, такими как задержка психического развития, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и другие. Индивидуально-психологические особенности этих детей оказывают существенное влияние на их познавательную деятельность, коммуникативные навыки, эмоциональную сферу и поведенческие реакции. Понимание этих особенностей является ключевым аспектом подготовки педагогов-психологов, работающих с данными категориями учащихся [2].

Познавательная деятельность детей при задержке психического развития может быть затруднена в восприятии и переработке информации, что влияет на их способность усваивать новый материал. Они могут применять альтернативные методы для обучения, и педагоги должны быть готовы адаптировать свои подходы, используя визуальные, аудиальные или тактильные стимулы, чтобы обеспечить более глубокое понимание учебного материала. Отсутствие должной адаптации в процессе обучения может привести к дополнительному стрессу и низкой мотивации со стороны ребенка, что подчеркивает необходимость учёта индивидуальных особенностей каждого ребенка в образовательном процессе.

Коммуникативные навыки детей с ОВЗ также имеют свои особенности. Многие из них испытывают трудности в общении, что осложняет взаимодействие как со сверстниками, так и со взрослыми. Степень этих трудностей может варьироваться в зависимости от типа нарушений. Например, дети с нарушениями слуха могут не воспринимать вербальную речь, в то время как дети с асоциальным поведением могут избегать контактов вообще. Педагоги-психологи важно проявлять терпение и находить способы для создания доверительной атмосферы, способствующей активизации коммуникативных навыков учащихся.



Эмоциональная сфера детей с ОВЗ характеризуется повышенной чувствительностью, а также разнообразием эмоциональных реакций, которые могут быть более интенсивными по сравнению с их сверстниками. Это может проявляться в частых перепадах настроения и трудностях в саморегуляции. Педагогам важно уметь поддерживать эмоциональную стабильность детей, предоставляя им возможность выражать свои чувства и обеспечивая эмоциональную поддержку.

Также поведенческие реакции детей с ОВЗ могут быть неконтролируемыми и импульсивными, что является следствием их эмоциональных состояний и недостаточной социализации. Важно, чтобы будущие педагоги-психологи осознавали эти аспекты в своей профессиональной деятельности, применяли стратегии поведенческой коррекции и ориентировались на индивидуальные потребности каждого ребенка. Таким образом, знание индивидуально-психологических особенностей детей с ОВЗ является необходимым компонентом профессиональной подготовки педагогов, что позволяет им более эффективно осуществлять педагогическую деятельность и поддерживать развитие своих учащихся.

Готовность к изменению подходов, мотивация к обучению и желание развивать профессиональные навыки в царстве цифровых технологий становятся залогом успешной работы с детьми с ОВЗ, которые требуют индивидуального подхода и высокой степени понимания их потребностей. Педагоги, обладающие необходимыми навыками работы с цифровыми ресурсами и технологическими платформами, способны создать более доступную и понятную среду для детей с ОВЗ. Это позволяет не только адаптировать учебный материал под индивидуальные особенности ребенка, но и сократить дистанцию в коммуникации, что благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся.

С учетом вышеизложенного представляется необходимым внедрение специфических программ, направленных на формирование медиакомпетентности в рамках учебного процесса. Кроме того, важным шагом будет создание централизованных ресурсов, в которых будущие педагоги могли бы исследовать лучшие практики взаимодействия с детьми с ОВЗ в дистанционном формате.

### **Литература**

1. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов: психологический и медиа- образовательный аспект : монография / И.В. Чельшева, О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева / [Ред. И.В. Чельшева]. – Москва : Директ-Медиа, 2023. – 152 с.
2. Жажева Д.Д., Хапачева С.М. Современные подходы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-podgotovki-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.06.2025).

3. Лобанова Е.Е., Назарова О.Л. Готовность преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования как фактор профессионального становления студентов //Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т.10. – № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavateley-vuza-k-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-studentov> (дата обращения: 13.06.2025).

## **Инклюзивное наставничество в работе с детьми с ОВЗ: опыт и перспективы**

**Путинцева Мария Викторовна,**

*педагог-психолог, заместитель заведующего по Воспитательной работ  
МБДОУ «Детский сад № 4 «Малыш» (Елизово, Камчатский край)  
[putincevam@bk.ru](mailto:putincevam@bk.ru)*

В статье рассматривается опыт внедрения модели инклюзивного наставничества в образовательной организации, работающей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описаны цели, задачи, принципы и этапы реализации системы наставничества, направленной на поддержку педагогов, работающих в условиях инклюзии. Особое внимание уделено роли наставничества в повышении профессиональной компетентности педагогов, формировании инклюзивной культуры и создании условий для успешной социализации детей с ОВЗ. Проанализированы сильные и слабые стороны модели, а также определены перспективы ее дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** инклюзивное наставничество, дети с ОВЗ, инклюзия, профессиональное развитие, педагогическая поддержка, инклюзивное образование.

## **Inclusive Mentorship in Working with Children with Disabilities: Experience and Prospects**

**Putintseva Maria Viktorovna,**

*teacher-psychologist, deputy head of Educational work of MBDOU  
Kindergarten No. 4 “Malysh” (Yelizovo, Kamchatka Territory)  
[putincevam@bk.ru](mailto:putincevam@bk.ru)*

The article examines the experience of implementing an inclusive mentorship model in an educational organization working with children with disabilities (CWD). The goals, objectives, principles, and stages of implementing a mentorship system aimed at supporting teachers working in inclusive settings are described. Particular attention is paid to the role of mentorship in improving teachers' professional competence, forming an inclusive culture, and creating conditions for the successful socialization of children with disabilities. The strengths and weaknesses of the model are analyzed, and prospects for its further development are identified.

**Keywords:** inclusive mentorship, children with disabilities, inclusion, professional development, teacher support, inclusive education.

## Введение

Современная система образования активно развивается в направлении инклюзии, что требует от педагогов новых компетенций, знаний и умений для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В условиях инклюзивного образования особую значимость приобретает наставничество как инструмент профессиональной поддержки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Инклюзивное наставничество направлено на создание условий для успешной адаптации педагогов к работе в инклюзивной среде, развитие их профессиональных компетенций и формирование устойчивой инклюзивной культуры. Наставничество помогает педагогам не только освоить современные подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ, но и выстроить эффективное взаимодействие с родителями, коллегами и специалистами сопровождения.

Цель данной статьи – представить опыт реализации модели инклюзивного наставничества, выявить ее сильные и слабые стороны, а также определить перспективы дальнейшего развития.

### **Цель исследования:**

Анализ модели инклюзивного наставничества и оценка ее влияния на профессиональное развитие педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

### **Задачи исследования:**

Описать модель инклюзивного наставничества, включая ее цели, задачи, принципы и этапы реализации.

Проанализировать результаты внедрения модели, оценив ее влияние на профессиональную деятельность педагогов.

Выявить сильные и слабые стороны модели инклюзивного наставничества.

Определить перспективы развития системы наставничества в условиях инклюзивного образования.

### **Методы исследования**

Для достижения поставленных целей использовались следующие методы:

**Анализ нормативно-правовой документации:** изучение федеральных и локальных актов, регламентирующих инклюзивное образование и наставничество.

**Наблюдение:** наблюдение за взаимодействием наставников и педагогов в процессе работы с детьми с ОВЗ.

**Беседа:** проведение интервью с наставниками, педагогами и специалистами сопровождения.

**Анкетирование:** изучение мнений педагогов о влиянии наставничества на их профессиональное развитие.

**Анализ результатов деятельности:** оценка изменений в образовательной практике педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

## **Модель инклюзивного наставничества**

### **Цели инклюзивного наставничества:**

Обеспечение успешной адаптации педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзии.

Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации.

Повышение качества образовательного процесса для детей с ОВЗ.

### **Задачи инклюзивного наставничества:**

Ознакомление педагогов с особенностями работы с детьми с ОВЗ.

Оказание методической помощи в разработке адаптированных образовательных программ.

Содействие в освоении современных инклюзивных технологий и методик.

Организация обмена опытом между наставниками и педагогами.

Создание благоприятной психологической атмосферы для профессионального роста педагогов.

### **Принципы инклюзивного наставничества:**

**Добровольность:** участие в программе наставничества является добровольным.

**Индивидуализация:** программа наставничества разрабатывается с учетом потребностей педагога и особенностей детей с ОВЗ.

**Системность:** наставничество осуществляется на основе четкого плана, включающего различные формы работы.

**Непрерывность:** наставничество направлено на постоянное профессиональное развитие педагога.

**Инклюзивность:** наставничество способствует формированию инклюзивной культуры в образовательной организации.

### **Результаты внедрения модели инклюзивного наставничества**

Внедрение модели инклюзивного наставничества показало следующие результаты:

**Повышение профессиональной компетентности педагогов:** педагоги освоили современные подходы к обучению детей с ОВЗ, научились разрабатывать адаптированные программы и использовать инклюзивные технологии.

**Улучшение адаптации педагогов:** наставничество помогло педагогам быстрее адаптироваться к работе в инклюзивной среде.

**Формирование инклюзивной культуры:** в образовательной организации сформировалась атмосфера принятия и поддержки.

**Повышение качества образовательного процесса:** дети с ОВЗ стали более активно включаться в образовательную деятельность.

## Литература

1. Абрамова, Е.А., & Ефимова, Е.В. (2022). Наставничество как эффективный инструмент профессионального развития педагогов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, (1), 10–18.
2. Багаутдинова, А.Р., & Ибрагимова, Л.А. (2022). Наставничество в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, (2), 4–12.
3. Григорьева, Е.А., & Козлова, Е.В. (2022). Модель наставничества в образовательной организации: опыт реализации. *Инновационная деятельность в образовании*, (3), 25–32.
4. Иванова, О.А., & Сидорова, Н.П. (2022). Инклюзивное наставничество в образовательных организациях: методические аспекты. *Педагогическое образование в России*, (3), 102–109.
5. Коновалова, Е.В., & Смирнова, А.А. (2022). Организация наставничества в условиях реализации ФГОС ДО. *Дошкольное воспитание*, (5), 28–35.
6. Морозова, И.А., & Соколова, Т.В. (2022). Современные подходы к организации наставничества в образовательных организациях. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, (1), 56–64.
7. Степанова, М.А., & Федорова, Е.С. (2022). Наставничество как форма профессиональной адаптации молодых педагогов в условиях цифровизации образования. *Образование и наука*, 23(6), 108–125.

## РАЗДЕЛ 4

# НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### Организация психолого-педагогического сопровождения – инструмент индивидуализации образовательной деятельности в образовательном комплексе «Точка будущего», г. Иркутск

**Агалакова Оксана Викторовна,**

*руководитель службы по сопровождению инклюзивного образования, учитель-логопед ЧОУ ОК «Точка будущего», (Иркутск, Российская Федерация)  
oksana-9@mail.ru*

**Канчер Виктория Николаевна,**

*руководитель социально-психологической службы, педагог-психолог ЧОУ ОК «Точка будущего» (Иркутск, Российская Федерация)  
vika.kancher@gmail.com*

Статья рассматривает вопросы, связанные с особенностями организации психолого-педагогического сопровождения и организации совместной работы в мульти профессиональной команде, реализуемой в ОК «Точка будущего», с позиции индивидуализации образовательного процесса. В статье представлены направления организации психолого-педагогического сопровождения и описаны технологические решения, реализуемые в ОК «Точка будущего». При этом психолого-педагогическое сопровождение рассматривается и понимается как профессиональная деятельность специалистов комплекса, ориентированная на создание психолого-педагогических условий успешного развития обучающегося в образовательном комплексе с учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, задачи развития, индивидуализация, службы сопровождения.

### Organization of Psychological and Pedagogical Support – a Tool for Individualization of Educational Activities in the Educational Complex “Point of the Future” Irkutsk

**Agalakova Oksana Viktorovna,**

*Head of the Inclusive Education Support Service, Speech Therapist,  
ChOU OK “Future Point” (Irkutsk, Russian Federation)  
oksana-9@mail.ru*

**Kancher Victoria Nikolaevna,**

*head of the social and psychological service, educational psychologist of the CHOU OK "Point of the Future" (Irkutsk, Russian Federation)*

*vika.kancher@gmail.com*

The article examines issues related to the specifics of organizing psychological and pedagogical support and organizing joint work in a multi-professional team implemented in the OK "Point of the Future" from the standpoint of individualization of the educational process. The article presents the directions of organizing psychological and pedagogical support and describes the technological solutions implemented in the OK "Point of the Future". At the same time, psychological and pedagogical support is considered and understood as a professional activity of the specialists of the complex, aimed at creating psychological and pedagogical conditions for the successful development of a student in the educational complex, taking into account his individual characteristics and educational needs.

**Key words:** *psychological and pedagogical support, development tasks, individualization, support services.*

Эффективность деятельности образовательного комплекса «Точка будущего» (далее – ОК), достижение и поддержка качества образования обучающихся во многом определяются особенностями профессионального взаимодействия посредством непрерывной системы психолого-педагогического сопровождения. Грамотно (с ценностной и технологической точек зрения) выстроенное сотрудничество специалистов служб психолого-педагогического сопровождения обеспечивает объемное видение траектории развития каждого ребенка, организацию системного взаимодействия между педагогами и семьей ребенка, погружение всех участников образовательных отношений в ценностную инклюзивную среду. Когда речь идет о развитии детей-сирот, детей с ограниченными возможностями здоровья принцип конструктивного взаимодействия становится определяющим и дает возможность оперативно реагировать на возникающие трудности, оказывать помощь и поддержку, обеспечивать стабильность ситуации.

Профессиональная деятельность специалистов комплекса, ориентированная на создание психолого-педагогических условий для решения задач развития обучающихся с различными индивидуальными особенностями и образовательными потребностями, направленная на индивидуализацию деятельности.

Данная специфика предполагает и ставит перед нами вызов, связанный с организацией психолого-педагогического сопровождения и поиска эффективного механизма совместной работы в мульти профессиональной команде с позиции индивидуализации образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается и понимается как профессиональная деятельность специалистов комплекса, ориентированная на создание психолого-педагогических условий успеш-

ного развития обучающегося в образовательном комплексе с учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

Особенностью организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в ОК ТБ является наличие двух взаимосвязанных и взаимодополняющих служб сопровождения: служба по сопровождению инклюзивного образования (ССИО) и социально-психологическая служба (СПС), которая представляет собой непрерывную модель комплексного сопровождения ребенка на всех уровнях образования.

Организационная модель комплексной службы психолого-педагогического сопровождения включает три блока:

1. Психолого-педагогической блок поддержки образования: руководитель СПС, педагог-психолог, социальный педагог.

2. Психолого-педагогический блок поддержки приемных семей: руководитель СПС, методист, социальный педагог, семейный психолог, детский психолог

3. Психолого-педагогический блок поддержки инклюзивного образования: руководитель ССИО, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, ассистент для детей с ОВЗ.

Отличительной особенностью комплексной психолого-педагогической службы ОК ТБ является ее многопрофильность и реализация технологий психолого-педагогического сопровождения[2, с.25] :

- Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся на ключевых этапах обучения в ОК «Точка Будущего».

- Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ на основе рекомендаций ПМПК и школьного ППк.

- Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе индивидуальной адаптации в ОК ТБ.

- Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе адаптации в приемной семье.

- Технология психолого-педагогического сопровождения ребенка и (при необходимости) семьи в кризисной (трудной) жизненной ситуации.

- Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающего трудности в обучении и развитии.

- Технология психолого-педагогического сопровождения ребенка в приемной семье.

Работа служб, организующих психолого-педагогическое сопровождение, охватывает ряд традиционных функций, характерных для системы образования[1, с. 5]. К ним относятся:

- Диагностическая – выявление индивидуальных потребностей и особенностей обучающихся.

- Коррекционно-развивающая – помощь в развитии и коррекции навыков, необходимых для успешной учебы.



- Консультационная – предоставление рекомендаций и поддержки как обучающимся, педагогам и родителям.
- Профилактическая – предотвращение возможных проблем и трудностей в обучении и социализации.
- Реабилитирующая – восстановление и поддержание психологического и эмоционального здоровья обучающихся.

Несмотря на общность этих функций, объекты и задачи психолого-педагогического сопровождения различаются в зависимости от контекста.

Основные задачи деятельности ССИО включают: обеспечение защиты интересов личности в сфере образования, психолого-педагогическая поддержка обучающихся на всех этапах их возрастного развития; сохранение и укрепление здоровья обучающихся; оценка индивидуального роста обучающихся; мониторинг комплексного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), повышение адаптационных возможностей обучающихся с ОВЗ.

Социально-психологическая служба обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в рамках нормативного развития в образовательном процессе, а также осуществляет сопровождение приемных семей, участвующих в благотворительной программе «Точка будущего: образование и социальная реабилитация».

Если рассмотреть задачи психологов ССИО и СПС в контексте их взаимосвязанной деятельности, направленной на поддержку детей с ОВЗ, то они будут следующими:

- педагог-психолог СПС: включение обучающихся с ОВЗ в классный коллектив и развитие межличностной коммуникации в рамках групповой деятельности в инклюзивном классе.

- педагог-психолог ССИО: коррекция и развитие коммуникативных навыков, высших психических функций и эмоционально-волевой сферы в индивидуальном формате в процессе коррекционно-развивающих занятий, соответствующих требованиям Федеральной адаптированной основной программы для обучающихся с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями.

Формирование инклюзивной культуры является общей задачей для психологов всех служб сопровождения, что подчеркивает необходимость совместной работы и взаимодействия в интересах обучающихся, педагогов и родителей.

Содержательной основой психолого-педагогического сопровождения СПС и ССИО служат задачи индивидуального развития ребенка. В целом, задачи развития – это потенциально возможные изменения в человеке, в его знаниях, способностях и ценностях, которые одновременно важны и для решения задач образования, и для его поступательного развития [3, с.22] .

Таким образом, в ОК ТБ выстроена система психолого-педагогического сопровождения, учитывающая типичные трудности обучающихся,

происходящие на основных этапах личностного развития, адаптации к разным уровням и требованиям образовательной системы школы. В центре работы системы психолого-педагогического сопровождения ОК «Точка будущего» находится технология систематического анализа и оценки процесса развития личности каждого обучающегося с целью оказания своевременной помощи при возникновении проблем и трудностей в личностном становлении или социальном развитии. Системная поддержка участников образовательного процесса позволяет определить комплекс образовательных условий и возможностей для решения задач развития обучающихся.

### **Литература**

1. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N P-193 (ред. от 26.09.2023) «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»)

2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

3. Семаго М.М. Особенности коррекционной работы с семьей в процессе консультирования ребенка с отклоняющимся развитием // Школа здоровья. 1996. № 3. С. 41–54.

## **Мониторинг индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья как основа качественной реализации адаптированных образовательных программ: опыт ЧОУ ОК «Точка будущего»**

**Агалакова Оксана Викторовна,**

*руководитель службы по сопровождению инклюзивного образования, учитель-логопед, частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего» (Иркутск, Россия)*  
*oksana-9@mail.ru*

**Дудкова Ирина Михайловна,**

*учитель-дефектолог, частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего» (Иркутск, Россия)*  
*zaaminuz@rambler.ru*

**Пузанская Наталья Сергеевна,**

*педагог-психолог, частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего» (Иркутск, Россия)*  
*malashenko-n@mail.ru*

В статье рассматривается опыт организации мониторинга индивидуального развития обучающихся с ОВЗ для отслеживания качественных изменений учебного и личностного роста, своевременной корректировки образовательных стратегий, раскрыты основные этапы и участники индивидуального мониторинга, представлена форма фиксации результатов.

**Ключевые слова:** мониторинг, индивидуальная карта развития, психолого-педагогическое сопровождение, качество образования обучающихся с ОВЗ.

## **Monitoring of Individual Development of Children with Disabilities as a Basis for Quality Implementation of Adapted Educational Programs: Experience of the CHOU OK “Touch of the Future**

**Agalakova Oksana Viktorovna,**

*Head of the Inclusive Education Support Service, speech Therapist, private educational institution «Educational complex «Point of future» (Irkutsk, Russia)*  
oksana-9@mail.ru

**Dudkova Irina Mikhailovna,**

*teacher-defectologist, private educational institution «Educational complex «Point of future» (Irkutsk, Russia)*  
zaaminuz@rambler.ru

**Puzanskaya Natalia Sergeevna,**

*teacher-psychologist, private educational institution «Educational complex «Point of future» (Irkutsk, Russia)*  
malashenko-n@mail.ru

This article analyzes the experience of coordination process of monitoring individual development of students with disabilities in order to track qualitative changes in educational and personal growth, timely adjustment of educational strategies, reveals the main stages and participants of individual monitoring, and presents a form for recording results.

**Keywords:** monitoring, individual development map, psychological and pedagogical support, and quality of education for students with disabilities.

Право на качественное образование – одно из самых значительных прав человека современности, поскольку находится в тесной связи с правами человека на развитие своих способностей и правом на будущее. В связи с этим становится понятной необходимость обеспечения его полной безусловной доступности и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

С принятием Закона об образовании закрепилось право детей на инклюзивное образование – то есть обеспечение равного доступа к обра-

зованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. Следовательно, право на качественное образование детей с ОВЗ может быть реализовано не только в хорошо развитой системе специального (коррекционного) образования, но и в условиях общего образования. [4, с 12]

Для современной школы, которая принимает и разделяет идеи и принципы инклюзивного образования, оценка результатов обучения по таким параметрам, как качество знаний (процент «хорошистов», «отличников»), доля медалистов среди выпускников оказывается формальной, не отражая ни усилия учителей, ни динамику роста образованности каждого ученика, не говоря уже о динамике его личностного роста. Если же речь идет об обучающихся с ОВЗ, у которых обнаруживается задержанное развитие разной этиологии, а тем более стойкие органические нарушения в развитии познавательной сферы и речи, то в этом случае оценка результатов образовательного процесса по формальным критериям просто недопустима. [3, с 18]

В федеральном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ОВЗ заложены другие параметры достижений результатов начального образования с учетом качества оказываемой коррекционной помощи.

Проблема поиска параметров результативности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, мониторинга качества реализации адаптированных основных образовательных программ, разработки диагностического инструмента оценки предметных, личностных и метапредметных результатов образования детей с ОВЗ в настоящее время одна из самых приоритетных, но одновременно и одна из самых сложных. [1, с.2]

Основой для успешного обучения обучающихся с ОВЗ является непрерывный мониторинг индивидуального развития. Он позволяет не только выявлять текущие изменения в развитии, но и оперативно корректировать образовательные траектории. Систематический мониторинг сопровождает процесс обучения, позволяя отслеживать динамику и своевременно корректировать образовательные стратегии. Строгое выполнение программ коррекционной работы создаёт жёсткую структуру, необходимую для достижения запланированных результатов.

Системный мониторинг и сопровождение не только способствуют выявлению индивидуальных особенностей обучения, но и открывают возможности для целенаправленного развития потенциала каждого ребёнка. [2, с 28]

В практике работы инклюзивного образовательного комплекса «Точка будущего» (далее ОК ТБ) на заседаниях школьного психолого-педагогического консилиума часто сталкиваешься с вопросами от

педагогов инклюзивных классов: «Я попробовала все рекомендации при обучении ребенка, а результатов нет. Диктант и опять двойка» или «Бьешься, бьешься, а мой первоклассник к концу третьей четверти запомнил только 5 букв, неужели я его ничему не научила?» А изменения есть и динамика есть, только ее нужно вовремя увидеть и оценить. Да, ребенок знает к концу 3 четверти лишь 5 букв, но он уже слышит учебную словесную инструкцию, внимание на уроке приобрело произвольность, у него наблюдаются качественные изменения в звуковой культуре речи и т. д.

Как оценить динамику изменений в учебном и личностном росте ребенка, как оценить работу учителей с детьми с ОВЗ, и наконец, представить результаты образовательного процесса в условиях реализации адаптированных основных образовательных программ.

В данной статье описывается попытка ответить на данные вопросы, которые представляют огромную значимость для развития инклюзивного образования ОК ТБ, ответы на которые позволяют педагогическому коллективу комплекса отследить результаты образовательного процесса, разработать законченную систему мониторинга индивидуального развития обучающегося с ОВЗ, позволяющую оценить работу не только учителя, узкого специалиста и ученика, но и целенаправленно планировать комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Первостепенным условием является учет индивидуальных достижений и потребностей детей с ОВЗ. Зная, трудности учителей при оценке индивидуальных возможностей и особенностей детей с ОВЗ, в образовательный процесс ОК ТБ были внедрены индивидуальные карты развития обучающихся с ОВЗ. Данный вид работы помогает учителю спланировать индивидуально – ориентированную помощь детям, а председателю школьного ППк оценить результаты и качество коррекционно-развивающей работы в сравнении с показателями на предыдущем этапе развития ребенка.

Комплексная оценка развития ребёнка с ОВЗ невозможна без чётко распределённых ролей и обязанностей среди участников мониторинга. В ОК ТБ задействованы педагоги, тьюторы, психологи, логопеды и дефектологи, а также семья обучающегося. Такое эффективное взаимодействие обеспечивает всестороннее сопровождение ребёнка, позволяя учитывать все аспекты его физического, психического и социального развития. Совместная работа специалистов и семьи создаёт мощный ресурс для оценки качества реализации адаптированных образовательных программ.

Механизм достижения устойчивых показателей в индивидуальном развитии детей основывается на непрерывном мониторинге и диагностике, которые способствуют разработке индивидуального образовательного маршрута и построен в строгой логической взаимосвязи:

Первым этапом является проведение начальной диагностики индивидуального развития обучающихся и воспитанников ОК ТБ на данном этапе определяется актуальный уровень развития ребенка: его индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны, а также потребности познавательной сферы.

Второй этап: на основе результатов начальной диагностики составляется индивидуальная карта развития, которая учитывает уникальные потребности и возможности обучающихся. На данном этапе тьютор и педагог адаптируют учебные программы, материалы, подбирают специальные методы обучения, узкие специалисты разрабатывают коррекционно-развивающие программы.

Третьим этапом становится проведение промежуточной диагностики: на данном этапе специалисты определяют степень проявления вторичных нарушений, корректируют образовательный маршрут ребенка. Проводят консультирование родителей (законных представителей) об успехах и трудностях детей.

Основным критерием результативности реализации индивидуальной карты развития служит оценка самостоятельности обучающегося с ОВЗ. Оценка самостоятельности обучающегося включает способности планировать учебную деятельность, контролировать и выполнять задания без постоянной помощи, что показывает готовность к самостоятельной работе и адаптации. Кроме того, внимание уделяется умению эффективно взаимодействовать в коллективе, что является одним из ведущих показателей качества инклюзивного образования. Особое значение для непрерывного индивидуального мониторинга имеет активное взаимодействие с семьей обучающегося с ОВЗ. Включение мнения родителей в процесс регулярного мониторинга дает возможность более точно корректировать индивидуальные карты развития обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, основу обучения в ОК ТБ составляет своевременная коррекция образовательных подходов к обучающемуся с учетом его текущего развития и непрерывное формирование поддерживающей среды. На основании полученных данных о прогрессе детей, которые вносят специалисты и педагоги в ОК ТБ проводят заседание школьного психолого-педагогического консилиума (далее ППК) под председательством заместителя директора по учебной работе и качеству образования. На ППК вносят и утверждают изменения в индивидуальные образовательные маршруты, планируют гибкие режимы обучения детей с учетом психофизического состояния ребенка, адаптируя методы и стратегии обучения в соответствии с изменяющимися потребностями детей. Здесь же происходит корректировка времени для КРЗ на формирование определенных навыков, изменение подходов к обучению, организация охранительно-педагогического режима для обучающихся с учетом их соматического здоровья. Каждый учебный период (модуль)

команда специалистов ОК ТБ проводят проектировочные сессии, на которых корректируют задачи долгосрочного планирования и развития обучающихся с ОВЗ.

### **Литература**

1. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании// Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы I Международной конференции. – М.: изд-во МГППУ, 2011. – с. 20–22
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. М. 2004.
3. Инденбаум Е.Л. «Функционально-уровневый подход к оценке становления познавательной деятельности детей: теория и практика применения» – Иркутск: ИГПУ. 2001. – 128с.
4. Ряписова А.Г., Чепель Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики// Сибирский педагогический журнал. – 2023. – №2. – с. 226–232.

## **Комплексная психокоррекционная методика для улучшения адаптации детей с ОВЗ различными нозологиями к учебному процессу среди нормотипичных сверстников (на примере МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП»)**

**Аглушевич Елена Евгеньевна,**

*семейный психолог, педагог-психолог, арт-терапевт, член Международной ассоциации психологов, эксперт ООО НПО «ВМИ «Столица» (Москва, Россия)*  
*elenaaga@mail.ru*

**Соломатина Дарианна Витальевна,**

*педагог-психолог, нейропсихолог МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП» (Видное, МО, Россия)*  
*coffeesoulware@bk.ru*

В статье описана лично разработанная и прошедшая апробацию на практике комплексная психокоррекционная методика для улучшения адаптации детей с ОВЗ к школе. Это пилотажное исследование проведено на базе МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП» методом частного случая. В программе психокоррекции использованы методы и практики из нейропсихологии, проективные методы диагностики и психокоррекции, а также арт-терапия и сказкотерапия. В результате применения методики удалось снизить тревожность детей с ОВЗ, что оказало положительное влияние и привело к повышению показателя адаптации школьников с ОВЗ разной нозологии к образовательной среде и к социальным взаимодействиям как со взрослыми, так и со сверстниками.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, ребенок с особыми образовательными потребностями, нейропсихология, арт-диагностика, арт-терапия, сказкотерапия, адаптация, социализация, тревожность.

# **A Comprehensive Psychocorrective Technique to Improve the Adaptation of Children with Disabilities of Various Nosologies in the Educational Process among their Normotypic Peers (using the Experience of MBOU “Vidnovskaya Secondary School № 5”)**

**Aglushevich Elena E.,**

*family psychologist, teacher-psychologist, art therapist, member of the International Association of Psychologists, expert of NPO “VMI Stolitsa” LLC (Moscow, Russia)*  
*elenaee@mail.ru*

**Solomatina Darianna V.,**

*teacher-psychologist, neuropsychologist, MBOU “Vidnovskaya Secondary School № 5” (Vidnoye, Moscow Region, Russia)*  
*coffeesoulware@bk.ru*

The article describes a personally developed and tested comprehensive psychocorrective technique for improving the adaptation of children with disabilities to school. This pilot study was conducted on the basis of MBOU “Vidnovskaya Secondary School № 5” using a special case method. The psychocorrection program uses methods and practices from neuropsychology, projective diagnostics and psychocorrection methods, as well as art therapy and fairy tale therapy. As a result of the application of the methodology, it was possible to reduce the anxiety of children with disabilities, which had a positive impact and led to an increase in the rate of adaptation of schoolchildren with disabilities of different nosologies to the educational environment and to social interactions with both adults and peers.

**Keywords:** *inclusive education, children with disabilities, children with special educational needs, neuropsychology, projective techniques, diagnostics, art therapy, fairy tale therapy, adaptation, socialization, anxiety.*

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ каждому человеку гарантируется право на образование. И в целях реализации такого права для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех нозологических групп в образовательных организациях должны создаваться условия получения качественного образования, что требует своевременной коррекции их особенностей развития и своевременное решение вопросов социальной адаптации обучающихся [5]. Детям с ОВЗ гораздо сложнее адаптироваться к школе, чем условно здоровым [2], поэтому вопрос актуальности темы статьи не вызывает сомнения.

Цель настоящего исследования – повышение адаптации школьников, включая детей с ОВЗ, к образовательной среде и к социальным взаимодействиям как со взрослыми, так и со сверстниками.

В исследовании приняли участие 260 детей, но в фокусе данной работы находятся дети с ОВЗ, поэтому данные и полученные результаты по нормотипичным детям здесь не раскрываются.



Задачами психолога при коррекционной работе с детьми с ОВЗ, чтобы снизить часть психосоматических проявлений, в определённой степени гармонизировать психоэмоциональное состояние, тем самым благоприятствуя процессу адаптации, являются [1]: обогащение методов их взаимодействия с окружающим миром; снижение уровня тревожности; мотивация детей к деятельности в различных сферах жизни; отдельное стимулирование того вида деятельности, которую любит ребенок; в малой степени – улучшение качества их обучаемости.

Разработана комплексная психологическая методика по улучшению адаптации школьников, включая детей с ОВЗ различной нозологии, к школьному процессу. Наше пилотажное исследование на базе МБОУ «Видновская СОШ № 5 с УИОП» представляет собой первый шаг в составлении масштабного статистического исследования. Оно включило в себя комплексную психокоррекционную работу. Методом частного случая были проведены исследования. Наряду с медикаментозным лечением, данная методика помогала корректировать и развивать эмоциональную сферу с октября 2023 по июнь 2025 года трем участникам с ОВЗ: девочка, 8 лет (диагноз F81.3 – смешанное устройство учебных навыков, адаптированная общеобразовательная программа, вариант 7.1); девочка, 10 лет (диагноз F00-F99/F20-F29/F20, адаптированная общеобразовательная программа, вариант 8.1) и мальчик, 10 лет (диагноз F84.1 – атипичный аутизм, адаптированная общеобразовательная программа, вариант 7.2). Сессии проходили дважды в неделю по 20–30 минут, в зависимости от настроения школьника с ОВЗ. Каждая сессия с психологом включала в себя 4 этапа работы:

1. нейрогимнастика – для сосредоточения внимания и подготовки ребенка к работе с использованием разных программ, например, пальчиковая гимнастика «Радуга», работа с резиночками и трафаретами;

2. арт-терапия – изготовление композиции «Цвет моего настроения»; просмотр слайдов с изображением природных объектов и стихий; методика на соответствие реальных эмоций и их изображения с использованием различных носителей (люди, животные, герои мультфильмов, видеогр, сказок) [3, 8];

3. сказкотерапия [4] – терапевтическая беседа в игровой форме;

4. нейропсихологическая заминка.

Среди материалов, которые были использованы в работе, следует назвать: колпачки из фетра на пальчик, цветные очки, шерстяные нитки, мячики, материалы различной текстуры, карандаши, краски, фломастеры, пластилин, цветные стеклянные камушки, фигурки, репродукции картин, резина и другие.

Сессии с психологом у детей с ОВЗ проходили не только в индивидуальном порядке, но при участии нормотипичных детей – в двойках и в тройках. Такой подход добавил социальный компонент и развил

коммуникативные способности детей с ОВЗ при выполнении задания, глядя на своего сверстника или в тандеме с ним. Пары и тройки носили вариативный характер, чтобы ребёнок с ОВЗ учился приспосабливаться к новым взаимодействиям в разных ситуациях. Также менялось и место занятия: кабинет психолога, класс, школьный двор.

Чтобы возможно было оценить результаты психокоррекционной работы, перед началом исследования и после провели оценку психоэмоционального состояния детей-участников и их учебных навыков. С этой целью школьники прошли диагностику уровня школьной диагностики уровня школьной тревожности по Е.Р. Гореловой, проективные методики: «Дом, дерево, человек» Дж. Бака [6, 7], «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич и графический тест Д.Б. Эльконина [9], а также родители учащихся прошли тест А.И. Захарова на оценку уровня тревожности ребенка [2]. В результате было отмечено снижение уровня тревожности по тесту Е.Р. Гореловой на 12,5 %, рисунки стали более сложными и качественными, количество тревожных штриховок также снизилось. Статистическое сравнение показателей тревожности в рисуночных методиках и тестах пока невозможно из-за малого размера выборки, но можно предполагать, что связи в дальнейшем будут выявлены.

Использование комплексной методики также привело к улучшению коммуникативных качеств детей с ОВЗ, увеличению объема их памяти и скорости реакций, что положительно сказалось на адаптации к учебной деятельности. Дети с особенностями стали больше времени проводить в кругу своих одноклассников. К визуальным изменениям можно также отнести изменения в телесных проявлениях: наблюдается значительное улучшение двигательных функций, повышение статичности лицевых мышц (тики стали более редкими) и мышц обеих частей запястий рук (снизился тремор).

Таким образом, предложенная комплексная программа привела к улучшению адаптации детей с ОВЗ различной нозологии к учебному процессу в школе без существенных отличий в результатах между нозологиями.

### Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для вузов / Е.А. Медведева [и др.] ; под редакцией Е.А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 274 с.
2. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учебное пособие / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карбанова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс. – Издание 2-е, расширенное. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 480 с.
3. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – Москва : Издательство «ВЛАДОС – ПРЕСС», 2005. – 160 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева, Т., Зинкевич, А. Воспитание Доброй Сказкой. Сказкотерапия для детей и родителей (серия: Мама без драмы) / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.К. Зинкевич. – Москва : Издательство «Портал», 2021. – 288 с.
5. Козырева, О.А. Проблемы инклюзивного образования : учебник для вузов / О.А. Козырева. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 179 с.
6. Копытин, А.И. Психодиагностика в арт-терапии / А.И. Копытин. – Санкт-Петербург : Издательство Речь, 2022. – 288 с. : ил.
7. Маховер, К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – Москва : Смысл, 2003. – 154 с.
8. Остер, Дж., Гоулд, П. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия» / Дж. Остер, П. Гоулд. – Москва : ИВЦ «Маркетинг» 2001. – 184 с.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.

## **Взаимодействие специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья**

**Глубокова Евгения Александровна,**

*педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*evgeniya.glubokova@mail.ru*

**Малашенко Ирина Петровна,**

*учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*malaschenko.i@veshsch.ru*

**Сергеенкова Светлана Геннадьевна,**

*учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*sergeenkova.sg@veshsch.ru*

**Сидорова Татьяна Николаевна,**

*учитель-дефектолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Вешняковская школа имени полного кавалера ордена Славы В.В. Бехтина» (Москва, Россия)*  
*sidorova.tn@veshsch.ru*

В статье рассмотрено создание программы работы в дошкольной образовательной организации коррекционных специалистов, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, коррекционные специалисты, взаимодействие специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

## **Interaction of Specialists Providing Comprehensive Support for Preschool Children with Disabilities**

**Evgeniya A. Glubokova,**

*educational psychologist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*evgeniya.glubokova@mail.ru*

**Irina P. Malashchenko,**

*speech therapist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*malaschenko.i@veshsch.ru*

**Svetlana G. Sergeenkova,**

*speech therapist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*sergeenkova.sg@veshsch.ru*

**Tatyana N. Sidorova,**

*defectologist, State Budgetary General Education Institution of Moscow «Veshnyakovskaya School named after Full Cavalier of the Order of Glory V.V. Bekhtin» (Moscow)*  
*sidorova.tn@veshsch.ru*

The article discusses the development of a program for the work of correctional specialists in a preschool educational organization, aimed at providing comprehensive psychological and pedagogical support for preschool children with disabilities.

**Keywords:** *preschool children with disabilities, correctional specialists, interaction of specialists, comprehensive support for preschool children with disabilities.*

На современном этапе развития общества особую роль играет политика в сфере образования, а именно в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) как на уровне основного общего образования, так и на уровне дошкольного. Поэтому у специалистов службы психолого-педагогического сопровождения возникла потребность в организации комплексного взаимодействия специалистов с детьми с ОВЗ начиная именно с дошкольного образования.

По мнению Козыревой О.А., особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья: раннее выявление

первичного нарушения в развитии; реализация специального обучения; организация индивидуального подхода; разработка индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ) и адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее АОП ДО); организация и реализация коррекционно-развивающей работы специалистами (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом); мониторинг освоения адаптированной образовательной программы; включении семьи в образовательный процесс [1, с. 36].

Согласно Рожкову М.И., сопровождение в психолого-педагогическом контексте рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях выбора [3, с. 23–27].

Система комплексного взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в сфере образования, в том числе дошкольного, у детей с ОВЗ требует особого внимания. Шипициной Л.М были рассмотрены и представлены следующие факторы, влияющие на образовательный процесс: взаимодействие специалистов на этапе диагностики; сочетание образовательной и коррекционной деятельности учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов; включение родителей в процесс сопровождения [4, с. 26].

Однако, в настоящее время существует ряд дефицитов, которые отмечают специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, а также родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Во-первых, нормативно-правовая база, во-вторых, развивающая среда, в-третьих, кадровые условия и наконец, материально-техническое обеспечение.

Исходя из перечисленных дефицитов, специалистами ГБОУ Вешняковская школа была сформулирована цель: разработать и апробировать комплексную программу взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации.

В соответствии с целью, поставлены следующие задачи: 1) выявить детей с ограниченными возможностями здоровья из числа воспитанников ГБОУ Вешняковская школа; 2) подобрать и апробировать диагностический материал для каждой возрастной категории; 3) составить программу коррекционно-развивающих занятий для дошкольников с ОВЗ согласно каждому возрасту; 4) сформировать у родителей (законных представителей) психолого-педагогическую компетентность [2, с.12]; 5) реализовать формы информационно-просветительского взаимодействия с родителями (законными представителями).

Базой исследования являлись дошкольные группы ГБОУ Вешняковская школа. В исследовании приняли участие 180 дошкольники в возрасте от 3 до 7 лет.

Следующей ступенью реализации программы по взаимодействию специалистов, являлась разработка алгоритма, который содержал в себе 3 этапа: планирование, реализация и завершение.

Этап планирование включал: изучение теоретических и практических вопросов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; создание ППк (психолого-педагогического консилиума) на базе ГБОУ Вешняковская школа; составление программы мероприятий по работе с детьми с ОВЗ.

Этап реализация предполагал: разработку диагностического пакета, программно-методического обеспечения; создание сквозного календарно-тематического планирования; организацию и проведение интегрированных занятий раз в три месяца для отслеживания динамики развития дошкольников; обмен опытом посредством проведения онлайн и офлайн встреч со специалистами образовательных учреждений города.

Этап завершение, содержал следующие пункты: итоговый мониторинг; разработка учебно-методических материалов; оснащение предметно-пространственной среды.

В ходе реализации программы были созданы условия: разработан пакет диагностического инструментария; реализовано сквозное календарно-тематическое планирование; проведены интегрированные коррекционно-развивающие занятия с детьми с ОВЗ в соответствии с возрастом воспитанников; обогащена предметно-пространственная среда в соответствии с календарно-тематическим планированием и возрастными группами; разработаны формы взаимодействия с родителями (законными представителями) с помощью сайта ГБОУ Вешняковская школа, социальных сетей и родительских чатов.

Таким образом, созданная программа взаимодействия специалистов, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, успешно апробирована и реализована.

### Литература

1. Козырева, О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О.А. Козырева // Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики» – 2014. URL: <http://www.nautehjournal.ru/index.php/ru/--gn14-09/1297-a> (дата обращения: 04.11.2018).
2. Организация социально-педагогической и психолого-педагогической помощи процессу: Методические рекомендации / О.В. Неценко, Л.В. Родных; ред. И.Р. Тамахина. Вып. 4. Воронеж: ГБУ ВО «ЦПППиРД», 2019.
3. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей. Ярославский педагогический вестник. 2013; Т. 2, № 4: 23–27.
4. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст]: Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003. – 240 с.

## **Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра**

**Журкина Анастасия Сергеевна,**

*педагог-психолог, Муниципальное казённое дошкольное учреждение детский сад № 1 «Ромашка» (Мирный, Архангельская область)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

В статье рассмотрены такие теоретические аспекты детского аутизма как понятие, причины и классификация. Затронута практическая часть деятельности педагога-психолога с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, из опыта работы в ДОО. Описаны этапы работы педагога-психолога и структура занятий с детьми.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, детский аутизм, причины появления, условия*

## **The Work of a Teacher-Psychologist in a Preschool Institution with Children with Autism Spectrum Disorder**

**Zhurkina Anastasia Sergeevna,**

*teacher-psychologist, Municipal State Preschool Institution Kindergarten No. 1 "Romashka" (Mirny, Arkhangelsk Region)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

The article considers such theoretical aspects of childhood autism as the concept, causes and classification. The practical part of the activities of a teacher-psychologist with children with autism spectrum disorder from experience in the PTA is affected. The stages of the teacher-psychologist and the structure of classes with children are described.

**Keywords:** *autism spectrum disorder, childhood autism, causes of onset, conditions*

В настоящее время много споров и мнений вокруг проблемы детского аутизма. Специалисты и врачи все чаще задаются вопросами: откуда и почему возникает данное явление. С каждым годом число детей с расстройством аутистического спектра (РАС), поступающих в ДОО, увеличивается. В связи с этим возникает потребность в структурированном построении работы с детьми, имеющими РАС.

Обратимся к теоретическим аспектам данной проблемы. Аутизм в широком смысле понимается как явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире [3, с. 9]. По МКБ-10 F 84.0 детский аутизм понимается как тип нарушения развития, определяющийся наличием аномалий и задержек в развитии, которые проявляются у ребенка в возрасте до 3 лет, а также психопатологических изменений в таких сферах как эквивалентные социальные взаимодействия, функции общения и поведения [2].

Выделяют основные причины аутизма:

1. влияние генетических факторов;
2. органическое поражение ЦНС;
3. психогенный фактор (последствия раннего органического поражения ЦНС; неблагоприятные условия воспитания; соматическое неблагополучие ребенка; его характерологические особенности; проявления возрастных критических периодов нормального психического развития; раннее нарушение и искажение аффективного развития) [5, с. 5].

Для построения работы с детьми с РАС необходимо понять уровень доступных ему отношений с окружающим миром. Рассмотрим классификацию детского аутизма по О.С. Никольской:

I группа. Характеризуется полной оторванностью детей от внешней среды, отсутствием зрительного целенаправленного контакта, речи, взаимодействия с окружающими. У детей этой группы наблюдается бесцельное хождение по комнате, потребность в постоянном внимании, уходе, близкий взрослый значим для ребенка и в случае, если необходимо достать игрушку, может подвести его к ним, чтобы ее достать.

II группа. Дети II группы более активны и чуть менее ранимы. В отличие от детей I группы, уровень психической активности выше, дети запечатлевают все неприятное и страшное, отмечают речевые и моторные стереотипии. Кроме стереотипии в поведении у детей этой группы отмечаются импульсивность движений, навыки усваиваются через привязанность к определенной ситуации. Дети выражают свои нужды через речь, чаще ограничиваются односложными ответами, речевые конструкции и навыки используются в большей степени только в той ситуации, в которой они были выработаны.

III группа. Для III группы характерен свой способ аутистической защиты, дети сверхзахвачены своими интересами, которые проявляются в стереотипной форме и в патологических влечениях с пристрастиями. Характерен более высокий уровень познавательного развития, а также развернутая монологическая речь, быстро набирают словарный запас и начинают говорить сложными фразами.

IV группа. Дети IV группы могут устанавливать зрительный контакт, они более робки, быстро утомляются, отмечается вялость, которая может смениться на перевозбуждение. Дети уязвимы к переменам и перестановкам в своем окружении, стабильность для них важная часть хорошего самочувствия. Проявление одаренных способностей в невербальных сферах (музыка, рисование) [3, с. 40].

Знания анамнеза ребенка необходимы для организации и построения психолого-педагогической и коррекционной работы педагогов. Содержание и условия организации обучения и воспитания детей определяются адаптированной образовательной программой для данной категории детей. В адаптированной образовательной программе для



построения психолого-педагогической работы, педагог-психолог строит свои занятия в соответствии с разделом «примерное календарное планирование совместной деятельности развития эмоционально-волевой сферы». В зависимости от степени тяжести диагноза ребенка работа может быть как групповой, так и индивидуальной. Но большее значение для развития ребенка имеет построение индивидуальной работы. Не каждый ребенок может справиться с адаптированной образовательной программой, в таком случае разрабатывается индивидуальный план сопровождения, который составляется с учетом особенностей ребенка (подбирается комплекс заданий, игр и упражнений).

Выделяют основные области деятельности педагога-психолога для сопровождения: психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам для организации работы с детьми с РАС [1, с. 25].

Можно отметить следующие этапы работы педагога-психолога:

1. Установление контакта с ребенком с РАС – сложный и достаточно долгий этап работы, который является важным для дальнейшего взаимодействия и построения коррекционных занятий. На данном этапе можно использовать возможности сенсорной комнаты, но не стоит забывать, что, оказавшись, первый раз в ней, ребенку необходимо дать время привыкнуть, осмотреться, прислушаться к новым звукам. Все зависит от индивидуальных особенностей детей, одним достаточно одного занятия для этого, а другим потребуется больше времени. Здесь целесообразно использовать метод наблюдения для диагностики ребенка.

2. На данном этапе происходит усиление психической активности, добавляются элементы игровых упражнений, зависящих от настроения и расположения ребенка в данный момент времени. Продолжается диагностика ребенка, отмечаются особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер, развития психических процессов, поведенческих установок и стереотипии.

3. Данный этап можно считать основным в работе педагога-психолога. Проводятся структурированные занятия с детьми, консультативная деятельность с родителями и педагогами. Отслеживание динамики детей является важным моментом в построении дальнейшей работы и изменении в индивидуальных планах сопровождения.

На занятиях важную роль играет вводная часть (организация деятельности). Во вводной части важно включать игровые упражнения на приветствие, а также создавать настрой на работу – здесь могут использоваться предметы/игрушки, привлекающие внимание ребенка. После вводной части следует основная. Основная часть может включать в себя игры, упражнения, задания, направленные на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы, мелкой и крупной моторики. Выбор игр, упражнений и заданий зависит от особенностей ребенка, его

настроения на данный момент времени. В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с РАС можно использовать такие методы как игротерапия (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт); психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика); беседа на заданную тему; примеры выражения своего эмоционального состояния мимикой, в рисунке; использование наглядных пособий (фотографий, картинок) [4, с. 30]. Для развития познавательной сферы могут использоваться игры на липучках, вкладыши, пирамидки, дидактический материал (картинки). Используя возможности сенсорной комнаты, способствуем развитию мелкой и крупной моторики, а также эмоционально-волевой сферы.

Ребенок с РАС может полностью отказываться от предложенных игр и заданий, будет стремиться требовать или играть с тем, что он хочет сам в данный момент. Но со временем он будет привыкать к предложенным заданиям и играм. Некоторым детям с РАС необходима быстрая смена деятельности или смена дидактических игр. Используя такой способ, деятельность будет продуктивна и со временем ребенок будет больше интересоваться ей. В данном случае необходимо время, привыкание ребенка и терпение. Структурированная и организованная деятельность всегда идет на пользу ребенку, даже если в моменте необходимо что-то менять и подстраивать под определенную ситуацию.

Таким образом, для эффективной психолого-педагогической работы необходимы знания о теоретических основах появления и развития аутизма, изучение анамнеза детей, постоянные курсы повышения квалификации педагогов. С каждым годом проблема аутизма требует большего внимания к себе. Обмен опытом между педагогами – это отличный способ узнать больше об организации деятельности детей.

### Литература

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы – Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», – 2004 80 с. ISBN 5-89239-038-1 (дата обращения: 02.06.2025).
2. МКБ-10: офиц. сайт. – URL: <https://www.mkb-10.com> (дата обращения: 09.06.2025).
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 12-е. – М.: Тервинф, 2024. – 288 с. (дата обращения: 25.05.2025).
4. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребёнку: методическое пособие: книга для родителей – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2017. – 207с. (дата обращения: 29.05.2025).
5. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] / О.С. Рудик. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с. (дата обращения: 01.06.2025).

## **Современные методы профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования**

**Зарипова Гюзель Рафгатовна,**

*социолог Института стратегических исследований*

*ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (Уфа, Россия)*

*zaripova9887@yandex.ru*

В статье рассматриваются актуальные подходы к профессиональному самоопределению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной среды. Анализируются современные адаптивные технологии профориентации, включая цифровые инструменты, где особое внимание уделяется практикам, обеспечивающим равные возможности профессионального выбора для различных нозологических групп. Проанализированы результаты апробации инновационных методов в условиях реального образовательного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, инклюзивная профориентация, дети с ОВЗ.

## **Modern Methods of Career Guidance for Children with Disabilities in the Conditions of Inclusive Education**

**Zaripova Guzel Rafgatovna,**

*Sociologist, Institute for Strategic Studies of the Academy of Sciences*

*of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia)*

*zaripova9887@yandex.ru*

The article considers current approaches to professional self-determination of children with special educational needs in an inclusive educational environment. The article analyzes modern adaptive technologies of vocational guidance, including digital tools, tutor support and social partnership, where special attention is paid to practices that provide equal opportunities of professional choice for different nosological groups. The results of approbation of innovative methods in the conditions of real educational process are analyzed.

**Key words:** vocational guidance, disability, inclusive education, special educational needs, inclusive career guidance, children with disabilities.

Согласно официальной статистике Министерства просвещения Российской Федерации, в 2023 году в стране количество детей с особенностями здоровья и развития, обучающихся в школах оценивалось в 1,15 млн человек, детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников), студентов СПО с ОВЗ 3 006 360 человек, в том числе с ОВЗ – 13 626 человек, в частных образовательных организациях – 200 916 человек [1].

Такая тенденция актуализирует вопрос создания условий для обучения детей с ОВЗ и их последующей профессиональной социализации. Особое внимание следует уделить ранней профориентации, позволяющей сформировать реалистичные профессиональные предпочтения с учетом как возможностей, так и ограничений, связанных с состоянием здоровья.

В современной образовательной практике особую актуальность приобретает вопрос профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья, включая такие нозологические группы как расстройства аутистического спектра (РАС), детский церебральный паралич (ДЦП), сенсорные нарушения (слуха и зрения), а также интеллектуальные нарушения различной степени выраженности. Согласно исследованиям М.В. Кудрявцева, Ю.Р. Труфанова (2020), данные категории обучающихся требуют особого подхода в выборе профессии, учитывающего как их индивидуальные возможности, так и существующие ограничения [2].

Профориентация в условиях инклюзивного образования представляет собой комплексный процесс, который включает: раннюю диагностику профессиональных склонностей и способностей, разработку индивидуальных образовательных маршрутов, организацию профессиональных проб с учетом нозологических особенностей, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, взаимодействие с потенциальными работодателями и социальными партнерами.

По оценке учителя-логопеда Барановой А.В. в организации профориентационной работы в школе, следует отметить некоторые особенности работы с детьми с ОВЗ:

- Цели и задачи профориентации для детей с ОВЗ должны быть конкретными и однозначными, а их выполнение должно постоянно контролироваться (по наблюдению педагога дети с ОВЗ испытывают трудности в переработке информации, у них снижены внимание, память и мотивация).

- В организацию профориентационной работы дети должны быть вовлечены наравне с обычными детьми, но при этом необходимо учитывать, что школьникам с ОВЗ типичны слабая мотивация на труд и самостоятельность, личностная инфантильность, социальная пассивность и поэтому педагогам следует стимулировать проявление самоорганизации у школьников с ОВЗ и их собственную активность, постепенно делегируя им полномочия и обязанности.

- Важным аспектом психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ является минимизация последствий гиперопеки и преодоление феномена «выученной беспомощности». Как показывают наблюдения, для данной категории обучающихся и их родителей характерна тенденция к субъективному преувеличению трудностей

и недооценке потенциальных возможностей. В связи с этим необходима системная работа, направленная на коррекцию родительских установок и формирование у обучающихся адекватной самооценки, самостоятельности и мотивации к деятельности.

– Необходимо информировать о профессиях, соотносить их со способностями и склонностями обучающихся.

– Вести подготовку к своевременному переходу от учебной к профессиональной деятельности [3].

Выбор, соответствующий желаниям и возможностям, для ребенка с ОВЗ очень важен, поскольку тем самым будет обеспечена его независимость и более полноценная жизнь в дальнейшем.

Многие исследователи (Р.И. Егорова [Егорова, 2019], Е.С. Романова [Романова, 2013], Е.Л. Атишко [Атишко, 2015], Е.В. Свистунова [Свистунова, Ананьева 2011], А.А. Наумов [Наумов, 2008] и др.) сходятся во мнении, что профориентационную работу необходимо осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс и педагогов и родителей; также на протяжении всего периода профориентации важно корректировать профессиональные планы подростков с ОВЗ в соответствии с их возможностями [4].

Системная организация работы с различными категориями обучающихся позволяет последовательно формировать трудовые ресурсы, при этом сами дети осознанно выбирают будущую профессиональную деятельность. Данный процесс создает необходимые предпосылки для их дальнейшего включения в состав квалифицированных кадровых ресурсов, непосредственно участвующих в социально-экономическом развитии страны [5].

Современные исследования в области профессионального самоопределения (Сафин В.Ф., Кострюкова Е.А., Чистякова С.Н. и др.) позволили выделить систему ключевых показателей, включающую:

1. ценностные ориентации обучающихся;
2. мотивы;
3. умения самопознания;
4. учебную рефлекссию, рефлекссию в общении; самооценку;
5. предметные интересы [6].

Исследование современных методов профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования позволило сформулировать следующие выводы:

– наибольшую результативность демонстрируют профориентационные модели, сочетающие комплексные подходы: психолого-педагогическое сопровождение, практико-ориентированные методы и индивидуальную траекторию развития с учетом нозологических особенностей обучающихся;

– инклюзивное образование создает условия для ранней социализации и профессионального самоопределения детей с ОВЗ через взаи-

модействие с обычными сверстниками, моделирование реальных трудовых ситуаций и формирование положительной профессиональной идентичности.

Ключевые факторы успешной профориентации:

- учет индивидуальных возможностей и ограничений здоровья;
- активное вовлечение родителей в процесс профессионального самоопределения.
- сотрудничество с потенциальными работодателями для апробации инклюзивных практик.

Реализация этих принципов будет способствовать преодолению стереотипов о низкой трудоспособности лиц с ОВЗ и их устойчивой интеграции в профессиональное сообщество.

### **Литература**

1. Сайт Минпросвещения РФ [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/) (дата обращения: 30.05.2025)
2. Кудрявцева М.В., Труфанова Ю.Р. Первые шаги к профессии: ранняя профессиональная ориентация обучающихся с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности, 2020.
3. Баранова А.В. Современная профориентация детей с ОВЗ [https://kafedra-po-irooo.ru/images/profOrient/Баранова\\_AB\\_79.pdf](https://kafedra-po-irooo.ru/images/profOrient/Баранова_AB_79.pdf)
4. Чернявская А.П., Шипкова Е.Н., Егорова П.А. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 16
5. Серикова В.И., Маковецкая Ю.Г., Тросиненко Е.В., Булатова Е.С. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья/ Методические рекомендации.
6. Смартия. Знания, умения, навыки: [сайт]. – URL: <https://smartia.me/skills/> (дата обращения: 30.05.2025).
7. Шематонova Е.Л. (2023) Тьюторское сопровождение профессионального выбора подростков с ДЦП // Инклюзивное образование.

## **Агрессивное поведение билингвов-подростков как вызов инклюзивному образованию: пути профилактики и коррекции**

**Муллагалеева Дарья Галимулловна,**

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе*

*МАОУ «СОШ № 50 г. Челябинска» (Челябинск, Россия)*

*[mullagaleeva87@inbox.ru](mailto:mullagaleeva87@inbox.ru)*

Статья посвящена проблемам обучения и социализации билингвальных подростков в российских школах, где они сталкиваются с языковыми барьерами, кризисом идентичности и агрессивным поведением. Предлагаются механизмы решения, включая адаптированные программы и психолого-педагогическое

сопровождение. Особое внимание уделяется роли педагогов в создании инклюзивной среды и профилактике конфликтов через межкультурные тренинги и социальные проекты.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, билингвы, инклюзия, подростки, психолого-педагогическое сопровождение.

Рост числа детей-билингвов в российских школах ставит новые задачи перед системой образования. Правовую основу для их обучения закрепляет Федеральный закон «Об образовании», гарантирующий право на обучение на родном языке. Однако на практике билингвальные подростки сталкиваются с трудностями интеграции, что нередко приводит к стрессу и агрессивному поведению. Цель статьи – проанализировать причины этих проблем и предложить механизмы их решения в рамках действующего законодательства. Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования комплексного подхода к инклюзии билингвов в российских школах.

Билингвизм в подростковом возрасте характеризуется уникальными когнитивными и эмоциональными особенностями. С одной стороны, такие подростки демонстрируют повышенную гибкость мышления [1,2], с другой – испытывают «языковую усталость» из-за постоянного переключения между языковыми системами. В эмоциональной сфере нередко наблюдается кризис идентичности, когда подростку сложно определить свою принадлежность к той или иной культуре [8].

Социальный аспект билингвизма проявляется в трудностях культурной адаптации. Многие подростки-билингвы оказываются в своеобразной пограничной ситуации, не имея возможности полноценно войти ни в одну языковую группу. Кроме того, различия в уровне владения языками часто становятся причиной социального неравенства, что особенно остро воспринимается в подростковой среде [7]. Эти факторы создают дополнительные психологические нагрузки и могут провоцировать конфликтные ситуации.

Агрессивное поведение у билингвальных подростков имеет особые проявления и механизмы. В психолого-педагогической практике оно рассматривается как осознанное деструктивное действие, принимающее различные формы. Характерным проявлением становится вербальная агрессия, выражающаяся через намеренное смешение языков в конфликтных ситуациях, что превращает языковое переключение в инструмент давления.

Не менее серьезной проблемой являются аутоагрессивные реакции, возникающие на почве переживания собственной языковой неуверенности [3]. Особую форму представляет реактивная агрессия – защитная реакция на дискриминацию и неприятие со стороны одноязычных сверстников. Такие поведенческие паттерны отражают глубинные психологические конфликты, связанные с поиском идентичности в условиях билингвального существования.

Эти специфические проявления агрессии требуют особого внимания со стороны педагогов и психологов, так как отражают сложный процесс социальной адаптации подростков, живущих между двумя языковыми мирами.

Вопросы инклюзивного образования билингвов регламентируются положениями ФГОС ООО (п. 25.3), где подчеркивается необходимость формирования коммуникативной компетенции в поликультурной среде. Однако практическая реализация этих положений сталкивается с системными трудностями. В частности, в исследованиях Е.Л. Кудрявцевой отмечается доминирование монолингвального подхода в методиках преподавания, а также недостаток культурно-адаптированных учебных материалов.

Особая роль в создании инклюзивной среды отводится педагогу. В соответствии со статьей 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и профессиональным стандартом «Педагог» (п. 3.2.5), учитель должен обладать компетенциями в области межкультурной коммуникации и владеть навыками медиации конфликтов. Это предполагает не только знание психологических особенностей билингвальных учащихся, но и способность создавать в классе атмосферу взаимного уважения и толерантности.

Билингвальные подростки часто сталкиваются с психологическими трудностями, которые могут провоцировать агрессивное поведение. Ключевым фактором, как отмечает В.А. Каяво, становится языковой барьер, вызывающий чувство неуверенности и тревожности при общении на неродном языке [3]. Эта внутренняя напряженность нередко перерастает в фрустрацию и агрессивные реакции как способ психологической защиты.

Дополнительную нагрузку создает необходимость постоянного переключения между языковыми системами, что приводит к когнитивному перенапряжению. В социальном плане, как пишет А.А. Позднякова, ситуацию усугубляют случаи дискриминации и насмешек из-за акцента или культурных особенностей [7]. В подростковой среде языковые различия часто становятся поводом для социального отчуждения, формируя устойчивое восприятие «чужака» и провоцируя ответные агрессивные реакции.

Эти взаимосвязанные психологические и социальные факторы создают сложный комплекс причин, объясняющих повышенную агрессивность у части билингвальных подростков. Понимание этих механизмов важно для разработки эффективных профилактических мер.

Для профилактики агрессивного поведения у билингвальных подростков важно внедрять комплексные психолого-педагогические программы. Особенно эффективны тренинги межкультурного взаимодействия, которые помогают преодолеть языковые барьеры и развить взаимное уважение. Ключевым элементом является создание комфортной образователь-



ной среды, в том числе специальных зон, где учащиеся могут свободно общаться на родном языке. Подобные меры способствуют снижению конфликтности и улучшению психологического климата в поликультурных школьных коллективах.

Профессиональные стандарты в сфере образования предусматривают включение модуля по билингвальному обучению в программы повышения квалификации педагогов. Для родителей билингвов полезны культурно-адаптационные курсы, сочетающие психологическое консультирование и методики поддержки двуязычия. По мнению Т.В. Куприной, социальные проекты, включающие совместные творческие инициативы, такие как театральные постановки и этнокультурные фестивали, помогают уменьшить стигматизацию и укрепить взаимопонимание [4]. С позиции практики, для детей-мигрантов могут быть эффективны программы подготовки подростков-медиаторов, способствующих адаптации и межкультурному диалогу.

Анализ научных публикации и опыт практической работы в школе позволяет констатировать, что проблема агрессивного поведения среди билингвальных подростков в условиях инклюзивного образования требует комплексного решения на междисциплинарном уровне. Были выявлены три ключевых группы рисков: психологические (языковая тревожность и когнитивная перегрузка), социальные (буллинг и маргинализация вследствие культурных различий) и педагогические (дефицит адаптированных программ и недостаточная подготовка кадров). Установлено, что наиболее эффективными мерами противодействия выступают системные решения на институциональном уровне, включая создание языковых партнерств и проведение тренингов толерантности в школах, профессиональное развитие педагогов через внедрение методов ненасильственного общения и индивидуальных трекеров прогресса, а также реализацию комплексных программ работы с семьей и местным сообществом.

Перспективы решения проблемы видятся в усилении государственной поддержки через целевое финансирование программ психолого-педагогического сопровождения в соответствии со статьей 42 Федерального закона «Об образовании» и расширение перечня адаптированных образовательных программ для билингвов, что предусмотрено ФГОС ООО (п. 19.8). Особое значение приобретает развитие научных исследований в области нейролингвистических основ билингвизма с применением современных МРТ-технологий [1], изучение эффективности арт-терапевтических методик и проведение сравнительного анализа региональных моделей инклюзивного образования. Актуальной задачей для педагогов-психологов становится разработка стандартизированного диагностического инструментария для раннего выявления агрессивных тенденций, что соответствует стратегическим задачам национальных проектов Российской Федерации в сфере образования.

Практический опыт преподавания в школе показывает, что только комплексный подход, объединяющий усилия образовательных организаций, семей и местных сообществ, позволяет создать подлинно инклюзивную среду для учащихся с билингвальными особенностями. В практическом плане возможно внедрение системы регулярного мониторинга психологического климата в поликультурных классах, также необходимо создание федерального реестра успешных региональных практик и развитие сети консультационных центров для родителей билингвальных детей. Перспективными направлениями дальнейших научных изысканий могут стать исследование влияния цифровой среды на языковую социализацию, оценка эффективности моделей билингвального тьюторства и сравнительный анализ законодательного регулирования вопросов инклюзивного образования в Российской Федерации. Представленные выводы свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований для системных изменений в образовательной политике, основанных на доказательных практиках и направленных на создание равных условий для всех обучающихся независимо от их языковых и культурных особенностей.

### **Нормативные акты**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <https://www.garant.ru/>
2. О федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <https://www.garant.ru/>
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <https://www.garant.ru/>

### **Литература**

1. Башкова И.С. Нейропсихологическая характеристика билингвизма / И.С. Башкова, И.Г. Овчинникова // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 17. – С. 52–69.
2. Гранкина Л.А. Билингвальное языковое образование в аспекте формирования языковой личности билингвов и инофонов / Л.А. Гранкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 85–88.
3. Каяво В.А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В.А. Каяво // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41–50.
4. Куприна Т.В. Основные направления развития билингвального образования / Т.В. Куприна // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2014. – № 6. – С. 10–14.
5. Кудрявцева Е.Л. Road Card Bilingual: интегративный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов / Е.Л. Кудрявцева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 138–141.

6. Кудрявцева Е.Л. Основные положения для образования и развития национально-русских билингвов / Е.Л. Кудрявцева // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – № 7. – С. 24–38.

7. Позднякова А.А. Билингвизм и проблемы образования / А.А. Позднякова // Наука и школа. – 2011. – № 3. – С. 13–17.

8. Соколова И.В. Влияние билингвизма на социо-когнитивное развитие личности / И.В. Соколова // Образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 81–95.

## **Непрерывность психолого-педагогического сопровождения как условие качества инклюзивного процесса**

**Новацкая Дарина Владимировна**

*Руководитель ЦППМК ГКУ ХО «ЦППМПС»*

*darinanovatskaya@yandex.ru*

Традиционная образовательная модель, преобладающая сегодня в российских школах, обнаруживает значительные ограничения. Стандартизированный подход, задающий единый темп обучения, не позволяет адаптировать процесс под индивидуальные потребности учащихся. Школа как общественный институт изначально создавалась для обучения детей, способных соответствовать заданным образовательным стандартам и темпам. Именно это противоречие становится ключевым препятствием при внедрении инклюзивных практик. Реализация инклюзивного образования требует фундаментальной трансформации не только методик преподавания, но и глубинных ценностных установок всей образовательной системы, что делает этот процесс особенно сложным. В статье авторами задается целевая установка на актуальное рассмотрение предпосылок непрерывного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, определяется содержание понятия непрерывности образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, инклюзивная среда, сопровождение, психология, педагогика, ограниченные возможности здоровья

## **Continuity of Psychological and Pedagogical Support as a Condition for the Quality of an Inclusive Process**

**Novatskaya Darina Vladimirovna**

*Head of the CPMPK GKH HO "TSPPMPS"*

*darinanovatskaya@yandex.ru*

The traditional educational model prevailing in Russian schools today reveals significant limitations. A standardized approach that sets a uniform learning pace does not allow the process to be adapted to the individual needs of students. The school as a public institution was originally created to teach children who are able to meet the set educational standards and pace. It is this contradiction that becomes a key obstacle in the implementation of

inclusive practices. The implementation of inclusive education requires a fundamental transformation not only of teaching methods, but also of the deep values of the entire educational system, which makes this process particularly difficult. In the article, the authors set a target setting for an up-to-date consideration of the prerequisites for continuing education and psychological and pedagogical support for people with special educational needs, and define the content of the concept of continuity of education.

**Keywords:** *continuing education, inclusive environment, support, psychology, pedagogy, limited health opportunities*

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет принцип непрерывности как фундаментальное условие для развития всей современной образовательной системы. Более полувека назад ЮНЕСКО утвердила концепцию непрерывного образования, которая сегодня превратилась в жизненную необходимость для каждого человека. Поддержка людей с особыми образовательными потребностями должна осуществляться на всех уровнях – от детского сада до аспирантуры и программ повышения квалификации. Эта концепция определяет ключевые векторы образовательных реформ во всех странах мира, диктуя необходимость трансформации как содержания, так и формы обучения для лиц с ограниченными возможностями на каждом образовательном этапе. В соответствии с пунктом 7 статьи 10 вышеупомянутого федерального закона, образовательная система обеспечивает возможности для непрерывного обучения. Это достигается путем внедрения как базовых, так и дополнительных образовательных программ, создания условий для параллельного освоения различных учебных курсов, а также признания предшествующего образовательного опыта, имеющейся квалификации и практических навыков в процессе получения нового образования [3, 5].

Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. в учебнике «Введение в педагогическую деятельность» представляет следующие теоретический анализ «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса в образовательном учреждении строится на нескольких принципах:

1. Непрерывность. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

2. Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов [1, с. 164]. Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы [1, с. 168].

Изучая международный и российский опыт в области обеспечения непрерывного инклюзивного образования, можно заключить, что непрерывность подразумевает отсутствие пробелов в образовательном про-

цессе. Ключевым фактором является не столько потенциал самого обучающегося, сколько способность образовательной системы быть гибкой и адаптивной. Эффективная организация образования предполагает, что каждый предыдущий этап создает фундамент для последующего, формируя целостный путь от ранней поддержки до профессионального обучения. Такой подход требует психолого-педагогического сопровождения и индивидуализации образовательного маршрута человека на всех этапах.

Система поддержки, включающая деятельность психологических служб в школах, консилиумы, центры психолого-педагогической помощи и специализированные комиссии, сформированная в образовательной сфере России за последние два десятилетия, требует реформирования с акцентом на непрерывность образовательного процесса. Несмотря на любые экономические трудности, эту систему необходимо сохранить. Важно активно вовлекать каждого участника в процесс. В противном случае существует риск утраты достигнутых успехов в образовании детей с особыми потребностями как в специализированном, так и в инклюзивном формате обучения [3].

Появление профстандарта «тьютор» можно рассматривать как эффективное решение проблемы постоянного сопровождения учащихся с особыми образовательными нуждами. Это нововведение указывает на формирование в образовательной системе специализированной педагогической позиции, нацеленной на создание комплексных условий для бесперебойного образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Главной функцией такого специалиста становится разработка и реализация систем поддержки, обеспечивающих целостность образовательного пути особенных учеников [4].

Успешная социализация и адаптация учеников с особыми возможностями здоровья в школьной среде выступает ключевой задачей учреждений, практикующих инклюзивное образование. Учитывая разнообразие нарушений у детей с ОВЗ – от физических до психических особенностей – персонализированный подход становится приоритетным направлением в педагогической работе. Формирование благоприятной социально-психологической атмосферы для личностного роста и эффективного освоения образовательных программ такими учащимися на всех этапах обучения представляет собой фундаментальную цель психолого-педагогической поддержки. Образовательное пространство, от дошкольных учреждений до профессиональных заведений, неразрывно связано с комплексной психолого-педагогической поддержкой. Эта система охватывает всех участников образовательного процесса: не только учеников, но и педагогов с родителями. В арсенале специалистов множество инструментов взаимодействия – консультации, корректирующие занятия, диагностические процедуры, тренинговые программы и индивидуальные беседы. Такое разностороннее сопровождение обеспечивает целостный подход к развитию личности на каждой образовательной ступени [2, с. 251].

Таким образом, качественный инклюзивный процесс строится на принципе непрерывного психолого-педагогического сопровождения, исключающего фрагментарность образовательного пути. Это означает, что каждый предыдущий этап обучения логично переходит в последующий, создавая целостную образовательную траекторию. Для эффективной реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо осуществлять комплексную поддержку по различным направлениям. Среди них: выявление особенностей психофизического развития через диагностические процедуры; формирование специальной среды, отвечающей индивидуальным потребностям учащихся; индивидуализация образовательных программ с учетом конкретных коррекционных задач. Важными компонентами сопровождения также являются организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с адаптированными программами и проведение разноформатной коррекционно-развивающей работы. Особое внимание уделяется взаимодействию с семьей – оказанию терапевтической и педагогической поддержки родителям для улучшения внутрисемейного климата и психологического состояния всех членов семьи. Переход ребенка из среды специализированного центра в общеобразовательные инклюзивные школы становится более плавным благодаря постоянному психолого-педагогическому сопровождению. Такая последовательная поддержка решает двойную задачу: совершенствует образовательный процесс и гарантирует успешную адаптацию в новых учебных условиях.

### **Литература**

1. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 352 с.
2. Москаленко, И.В. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ как условие качества инклюзивного образования / И.В. Москаленко // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 23–25 октября 2019 года / Главный редактор С.В. Алехина. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – С. 251–253.
3. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – №. 3. – С. 1–14.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 14.06.2025).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 14.06.2025).

## **Непрерывность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи**

**Оралова Елена Владимировна,**

*педагог-психолог Кировского областного государственного  
бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи» (Киров, Россия)  
king\_box@bk.ru*

**Вершинина Ольга Алексеевна,**

*Учитель-дефектолог Кировского областного государственного  
бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи» (Киров, Россия)  
Vershininaoa\_50@mail.ru*

В статье подробно рассмотрена структура предоставления психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям в условиях Центра ППМС помощи, начиная с работы Службы ранней помощи, которая занимается детьми от 0 до 3 лет, и заканчивая поддержкой обучающихся в возрасте от 3 до 18 лет.

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, Центр ППМС помощи, Отдел ранней помощи, Отдел психолого-педагогической помощи.

## **Continuity of Psychological and Pedagogical Support for Children with Disabilities in the Conditions of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance**

**Oralova Elena Vladimirovna,**

*educational psychologist of the Kirov Regional State Budgetary Institution «Center  
for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance» (Kirov, Russia)  
king\_box@bk.ru*

**Vershinina Olga Alekseevna,**

*Teacher-defectologist of the Kirov regional State Budgetary Institution «Center for  
Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance» (Kirov, Russia)  
Vershininaoa\_50@mail.ru*

The article examines in detail the structure of providing psychological and pedagogical assistance to children with disabilities and their families in the conditions of the PPMS Assistance Center, starting with the work of the Early Aid Service, which deals with children from 0 to 3 years old, and ending with the support of students aged 3 to 18 years.

**Keywords:** children with disabilities, PPMS Care Center, Early Care Unit, Psychological and Pedagogical Care Unit.

В наше время семьи, имеющие детей с ОВЗ, испытывают немало трудностей. Оказание постоянной психологической и педагогической поддержки является ключевым методом помощи данным семьям. Создание системы, объединяющей психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь, обеспечивает комплексный подход к решению проблем, которые связаны воспитанием и обучением детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в условиях Центра ППМС помощи – непрерывный, комплексный процесс, который направлен на гармоничное развитие ребенка и повышение адаптивных возможностей семьи. Непрерывный характер такой поддержки предусматривает систематическую работу на всех этапах развития ребенка – начиная с младенческого возраста и заканчивая интеграцией в образовательную среду и общество.

Отдел ранней помощи, функционирующий на базе Центра ППМС помощи, является специализированной структурой, оказывающей поддержку детям от 0 до 3 лет с выявленными или потенциальными нарушениями развития, а также их семьям.

Основные направления деятельности Отдела:

1. Проведение всесторонней оценки развития ребенка по основным направлениям: моторное, когнитивное, речевое, социально-эмоциональное. Диагностика осуществляется мультидисциплинарной командой специалистов, включающей педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, врача-психиатра, врача-педиатра.

2. Разработка индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП). На основании результатов диагностики разрабатывается ИПРП, которая учитывает индивидуальные потребности ребенка, внешние и внутренние ресурсы семьи. В программе определяются цели и задачи развивающей работы, формы и методы оказания помощи, а также критерии оценки ее эффективности. ИПРП реализуется совместно с родителями (законными представителями) ребенка [1].

3. Реализация развивающих мероприятий. Данное направление включает в себя проведение индивидуальных и групповых занятий, направленных на стимуляцию развития ребенка, улучшение функционирования в естественных жизненных ситуациях, профилактику вторичных отклонений в развитии.

4. Психологическая поддержка семьи. Отдел предоставляет родителям (законным представителям) психологическую помощь, направленную на формирование конструктивного отношения к проблемам ребенка, повышение уровня знаний и навыков в вопросах его воспитания и развития, а также профилактику эмоционального выгорания.

ИПРП завершается с ребенком в двух основных случаях: когда все поставленные цели достигнуты, что говорит об успешной динамике развития и компенсации имеющихся ограничений, или когда ребенок успешно



переходит в дошкольную образовательную организацию и демонстрирует адекватную адаптацию к новым условиям.

При переходе ребенка в детский сад, важным этапом является передача информации об особенностях ребенка специалистами Отдела ранней помощи специалистам дошкольного учреждения, которая осуществляется при обязательном согласии родителей. Цель межведомственного взаимодействия – обеспечить плавный переход и преемственность в сопровождении ребенка, а также предоставить педагогам детского сада необходимые знания и стратегии для эффективной работы.

Однако, если после достижения ребенком трехлетнего возраста его устройство в дошкольную образовательную организацию не представляется возможным, или процесс адаптации проходит неудовлетворительно, что проявляется в выраженных трудностях в общении, поведении или обучении, ребенок переходит из Отдела ранней помощи в Отдел психолого-педагогической помощи Центра ППМС помощи. Данный Отдел создан для детей от 3 до 18 лет. Цель его деятельности – развитие высших психических функций обучающихся, коррекция эмоционально-волевой сферы и профориентация. Работа с детьми в данном отделе строится с учетом возрастных особенностей. [2]

Для детей дошкольного возраста приоритетной задачей является социализация, которая реализуется преимущественно через игровую деятельность. Специалисты оказывают детям поддержку в процессе адаптации к коллективной жизни, помогают осваивать социальные нормы и правила, развивать навыки общения.

В случае если ребенок, даже в период обучения в школе, демонстрирует признаки дезадаптации или продолжает испытывать трудности в обучении, то с ним продолжается индивидуальная или групповая работа, направленная на коррекцию нарушений и компенсацию отставания в развитии.

В целом, для детей школьного возраста цель коррекционно-развивающих мероприятий – оказание помощи в успешном освоении учебной программы, содействие развитию познавательных процессов, формирование навыков саморегуляции и социальной адаптации.

По мере взросления, обучающиеся с ОВЗ сталкиваются с необходимостью принимать важные решения, касающиеся их будущего. Выбор профессии – один из ключевых моментов, определяющих дальнейший жизненный путь. Центр ППМС помощи помогает сориентироваться в многообразии профессий, учитывая индивидуальные интересы, способности и склонности каждого молодого человека.

Таким образом, Центры ППМС помощи играют ключевую роль в непрерывном психолого-педагогическом сопровождении обучающегося с ОВЗ и его семьи, обеспечивая комплексную поддержку. Эффективное взаимодействие между специалистами и семьями позволяет создать оптимальные условия для успешного развития и социализации детей с ОВЗ, тем самым улучшая качество их жизни.

## Литература

1. Дмитриева Е.Е. Организация ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям: Учебно-методическое пособие / Е.Е. Дмитриева, И.Ю. Левченко. – М.: МГППУ, 2016. – 128 с.
2. Семаго Н.Я. Теории и технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 368 с.

## Игра как социальный сценарий в работе с ребенком младшего школьного возраста с тяжелой осложненной формой аутизма

**Ржевская Светлана Ивановна,**

*учитель-логопед ГБОУ «Введенская специальная (коррекционная) школа»,  
руководитель методического объединения «Ассоциация дефектологов  
специального образования Курганской области», специалист регионального  
учебно-методического (ресурсного) центра инклюзивного общего  
и дополнительного образования Курганской области (Курган, Россия)  
svetlana.rzhevskaya@yandex.ru*

В статье представлен практический опыт работы учителя-логопеда с ребенком младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): тяжелой осложненной формой аутизма, умственной отсталостью в умеренной степени, системным недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** аутизм; осложненный аутизм; системные нарушения речи; тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР); умственная отсталость; коммуникативное развитие; игра; социальный сценарий.

## A Playful Approach to Work when Working with a Child of Primary School Age with a Severe Complicated Form of Autism

**Rzhevskaya Svetlana Ivanovna,**

*teacher-speech therapist of the Vvedenskaya Special (Correctional) School,  
head of the methodological association "Association of Special Education  
Defectologists of the Kurgan region", specialist of the regional educational and  
methodological (resource) center for inclusive general and additional education  
of the Kurgan region (Kurgan, Russia)  
svetlana.rzhevskaya@yandex.ru*

The article presents the practical experience of a speech therapist teacher working with a child of primary school age with severe multiple developmental disabilities (MLDD): a severe complicated form of autism, moderate mental retardation, and istemic speech underdevelopment.

**Key words:** *autism; complicated autism; systemic speech disorders; severe multiple developmental disorders (DMSD); mental retardation; communication development; game; social scenario.*

В коррекционно-логопедической работе с детьми, страдающими тяжелой осложненной формой аутизма, значительные трудности вызывает формирование сенсорных, социальных и коммуникативных навыков. Это связано с нарушениями в восприятии и переработке мозгом ребенка с РАС сенсомоторной информации: гипер- и гипочувствительность; флюктуация; дисфункция сенсорной интеграции; монопроцессинг; периферийное, искаженное, фрагментарное восприятие и др. Проблема формирования навыков общения детей в спектре аутизма и выраженными нарушениями интеллекта вызывает необходимость поиска эффективных методов и приемов работы применительно к каждому конкретному ребенку, с учетом его уникальной комбинации возможностей обработки сенсорной информации.

Согласно исследованиям Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара игры являются одним из эффективных методов лечения и важным компонентом обучения детей с аутизмом, формирующим коммуникативные и социальные навыки [10].

На важность применения игровых методов и приемов для усиления у ребенка с РАС социально-коммуникативной мотивации и потребности в использовании формирующихся коммуникативных навыков указывает А.В. Хаустов[11].

Понятная и физически доступная игра способствует установлению эмоционального контакта ребенка с окружающим миром, предоставляет ему, по мнению Е.А. Янушко, новые положительно окрашенные сенсорные впечатления, адекватный способ избавления от напряжения, негативных эмоций, страхов [13].

Игра является базовой формой работы с детьми дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова), но ее можно рассматривать также и как основную форму работы с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): тяжелой осложненной формой аутизма, умственной отсталостью в умеренной степени, системным недоразвитием речи [2, 5, 7, 9, 12].

Специально организованные игры развивают сенсорное восприятие детей с РАС, адаптируют их к сенсорным раздражителям, формируют сенсорную интеграцию – все то, что лежит в основе способности к обучению и развитию ребенка, формированию его связи с окружающим миром. Игра предполагает отработку у аутичных детей бытовых и социальных навыков, развивает ребенка физически, эмоционально, интеллектуально.

Игра может быть впервые представлена ребенку с тяжелой осложненной формой аутизма в виде социального сценария, представляющего

собой набор небольшого количества изображений (фотографий), предметов, которые, по сути, являются визуальными подсказками и объясняют правила, роль участников, адекватное поведение.

Социальные сценарии и игры являются одними из эффективных техник поведенческой программы ASSERT Томаса Хигби [1]. Игровая методика Тары Делани предполагает использование визуальных подсказок и социальных историй, которые выступают в качестве социальных сценариев и делают игру более доступной для детей с тяжелой формой аутизма, осложненной умственной отсталостью в умеренной степени и системным недоразвитием речи [3].

Игра – это сложный вид деятельности для ребенка с тяжелой осложненной формой аутизма. Трудности обработки сенсорной информации, управления собственным поведением, речевые проблемы нивелируются использованием социального сценария, физической поддержкой, поэтапным разучиванием игры совместно с педагогом. Социальный сценарий, представленный визуальной информацией, служит опорой для понимания и удержания в памяти деталей игры и последовательности действий, реализуется в игре с помощью физической поддержки. Диспраксия, обусловленная нарушением в работе зеркальных нейронов, вызывает у детей с РАС сложности в обработке двигательной информации и копировании движений. В связи с этим ребенку необходима физическая помощь в проработке каждого нового движения игры. Эффективность игр будет выше, если использовать подкрепление, поощрение.

Эмпирическое изучение игровой деятельности детей младшего школьного возраста с тяжелой осложненной формой аутизма, обучающихся по АООП 8.4 (1 дополнительный класс, 3 класс, 4 класс) проводилось ГБОУ «Введенская специальная (коррекционная) школа» Курганской области. Анализ игровой деятельности показал отсутствие интереса и мотивации к игре, низкую двигательную мобильность во время игры, «застывание» на одном и том же действии с игрушкой, предметом (стучат, бросают, грызут, облизывают, обнюхивают, передвигают, выкладывают в ряды), стремление получить «стимулирующую» игрушку и низкий интерес к другим предметам, игрушкам, а также неспособность к самостоятельному включению в предлагаемую игру.

На основе анализа результатов исследования игровой деятельности детей, был подобран комплекс игр с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей каждого конкретного ребенка.

В качестве примера приведем игру «Красный свет, зеленый свет» из системы игровых занятий Т. Делани [3]. Игра направлена на формирование базового глагольного словаря через соединение действий и слов, их обозначающих. Мальчика Д. (1 дополнительный класс) знакомили с правилами игры небольшими фрагментами, и только при освоении им одной составляющей части игры, переходили к следующим частям. Сначала

ребенок учился различать красный и зеленый цвет, затем – выполнять инструкции с одновременным произнесением слов, обозначающих выполняемые действия (стой, иди, беги, прыгай), соотносить красный и зеленый цвета с вербальными инструкциями и действиями (красный – «стой», зеленый – «иди», «беги», «прыгай»). На следующем этапе изучения в игру вводился большой гимнастический мяч с рожками. Ребенок по инструкции «Зеленый свет» должен прыгать на мяче, по инструкции «Красный свет» – остановиться. Д. выполнял действия сначала с опорой на визуальные подсказки (фотографии отображающие соответствующие действия), с физической помощью и по показу. Постепенно помощь уменьшалась, а впоследствии ребенок выполнял требуемые действия только по словесной инструкции.

В течение нескольких занятий Д. научился различать и называть красный и зеленый цвет, понимать вербальные инструкции и выполнять определенные действия по этим инструкциям, называть (повторять за педагогом) название действия, фиксировать внимание на инструкции, фотографии, действиях педагога. Родителям было предложено использовать игру «Красный свет, зеленый свет» при переходе улицы по светофору.

Практический опыт использования игр, в основе которых лежит социальный сценарий, показал свою эффективность в работе с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): тяжелой осложненной формой аутизма, умственной отсталостью в умеренной степени, системным недоразвитием речи. У детей улучшаются моторные навыки, осознание собственного тела, понимание обращенной речи, легче устанавливается связь между предметами, действиями, признаками и словами, их обозначающими, активизируются немедленные эхолалии, более осознанным становится поведение, возрастает мотивация общения.

### **Литература**

1. Аутизм и РАС © Autosanimus : страница сообщества // ВКонтакте : социальная сеть. URL: [https://vk.com/wall-135142459\\_693574?ysclid=m8r4mo51r5451846948](https://vk.com/wall-135142459_693574?ysclid=m8r4mo51r5451846948) (дата обращения: 27.03.2025).
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966 № 6
3. Делани, Тара Развитие основных навыков у детей с аутизмом : эффективная методика игровых занятий с особыми детьми : / Делани, Тара ; [пер. с англ. Виктории Дегтяревой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 267, [1] с. : ил.; 21
4. Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В. Игра в дошкольном возрасте. М., 2002
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. соч. : В 2 т. М., 1983 Т. 1

6. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007 – 176 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

7. Мухина В.С. Детская психология [Учеб. для студентов пед. ин-тов] / В.С. Мухина. – 2-е изд. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с. ил.; 24. – (Мир психологии)

8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997 – 341 с.

9. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология Учебник. – М. : Роспедгиз, 1996. – 372 с.; 21. – (Готовим психолога)

10. Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом : Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара ; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.

11. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999

13. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия

## **Подходы для выбора стратегии тьюторского сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями**

**Самсонова Елена Валентиновна**

*Московский государственный психолого-педагогический университет, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, к.психол.н. (Москва, Россия)*  
*samsonovaev@mgppu.ru*

Статья посвящена обсуждению подходов к тьюторскому сопровождению, на основе которых с учетом особенностей сопровождаемого ребенка он может выработать стратегию сопровождения.

**Ключевые слова:** тьюторское сопровождение, коррекционно-развивающий, средовой, субъектный подход, рефлексия, интеллектуальные особенности.

## **Approaches for Choosing a Strategy for Tutoring Students with Special Educational Needs**

**Samsonova Elena Valentinovna**

*Moscow State University of Psychology and Education, Leading researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, PhD in Psychology (Moscow, Russia)*  
*samsonovaev@mgppu.ru*

The article discusses approaches to tutoring, based on which, taking into account the characteristics of the child being tutored, the tutor can develop a strategy for tutoring.

**Keywords:** *tutoring support, correctional and developmental, environmental, subject-oriented approach, reflection, intellectual characteristics.*

Тьюторское сопровождение обучающихся с особенностями развития можно рассматривать как взаимодействие, ориентированное не столько на диагноз или нарушение, сколько на поддержку интересов и сильных сторон ребенка, а также помощь в преодолении препятствий, мешающих его образовательному пути. В соответствии с профессиональным стандартом тьютор помогает ребенку выстроить учебную деятельность через разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута. В основе стратегий, которые тьютор выбирает в процессе сопровождения обучающегося, можно условно выделить как минимум три подхода в зависимости от той мишени, на которую направлено воздействие:

- Коррекционно-развивающий подход фокусируется на устранении «отклонений» в развитии, «дефектах» и «недостатках». Его задача – не только исправить отклонения, но и раскрыть потенциал ребенка, развивая компенсаторные механизмы. В рамках дефектологической науки, специальной педагогики и психологии этот подход имеет колоссальные достижения, наработанные практики и технологии и может применяться в тьюторском сопровождении. Но важно помнить, что его ограничение – отношение к ребенку как объекту помощи, тогда как в тьюторстве важнее развивать его субъектную позицию, самостоятельность через обсуждение и выбор образовательного маршрута.

- Средовой подход ставит акцент на изменение условий окружающей среды. Создание адаптированной, стимулирующей и направленной на развитие самостоятельности среды помогает ребенку легче решать жизненные и образовательные задачи. Роль тьютора здесь заключается в поиске вариантов преодоления тех или иных затруднений, которые есть у ребенка, изменяя привычные способы и средства. Например, в случае с трудностями при письме ребенку предлагается заменить письмо от руки печатанием на клавиатуре, при этом по возможности оставив письмо от руки как тренировку зрительно-моторной координации. Часто и в этом подходе, тьютор действует сам, не вовлекая ребенка в поиск необходимых решений для преодоления имеющихся у него трудностей. При таком подходе, есть риск, что у ребенка сформируется потребительская позиция и он не научится самостоятельно преодолевать препятствия и достигать своих целей.

- Субъектный подход предполагает, что тьютор работает с ребенком как с активным участником процесса. Трудность или ошибка воспринимается как возможность для роста. Преодолеть трудность, по

Л.С. Выготскому, означает опереться на проблему, оттолкнуться от нее и сделать шаг вперед. В этом контексте развитие происходит через рефлексию: ребенок учится видеть свои слабости, понимать их причины и сознательно работать над ними совместно со взрослым. Взаимодействие построено так, что ошибка становится инструментом развития, а систематическая рефлексия помогает ребенку становиться более самостоятельным (Зарецкий В.В. Николаевская И.А., 2019). Этот подход наиболее полно соответствует задачам тьюторского сопровождения, однако способность к рефлексии является самостоятельной задачей развития. Отдельным направлением исследования может стать изучение возможностей для рефлексии у детей с интеллектуальными особенностями. Существует стойкое мнение, что в связи с интеллектуальными нарушениями они не способны к произвольной деятельности, абстрактные представления у них практически не формируются, способность к суждению у них развита слабо, а значит, они слабо рефлексивны. В исследовании Н.Т. Поповой показано, что такое мнение ошибочно и связано с отсутствием представлений о генезисе рефлексии и инструментари, который позволил бы создавать условия для ее развития (Попова Н.Т., Попова Е.А., 2013).

Рефлексия – навык, который тьютор может развить с помощью разнообразных способов:

- Вопросы для самоанализа: «Что я сейчас чувствую?», «Почему я так отреагировал(а)?», «Как мои действия повлияли на ситуацию?».
- Дневник – запись (или рисунок, пиктограмма) ключевых событий дня, своих эмоций, выводов и идей для улучшения.
- Медитация и паузы для осознанности – иногда полезно остановиться и спросить себя: «Что со мной сейчас происходит?».
- Разговор с «внешним наблюдателем» – представить, что человек смотрит на ситуацию со стороны, и оценить свои действия, будь это другой человек.
- Игра и тренинг – методы, которые позволяют в безопасной обстановке с использованием как вербальных, так и не вербальных средств искать способы преодоления затруднений, формировать новые навыки.

При исследовании особенностей ребенка тьютор не должен ограничиваться лишь его диагнозом, важно учитывать индивидуальные черты и особенности личности. Необходимо активно вовлекать самого ученика в процесс поиска решений, чтобы он осознавал свои интересы и умел их реализовывать, понимал трудности и участвовал в их преодолении. Совместно с ребенком тьютор определяет, что для этого необходимо – это может включать изменение условий окружающей среды (например, адаптацию учебных материалов, корректировку расписания или увеличение времени на отдых) или работу над развитием конкрет-



ных навыков. Анализ подходов тьюторского сопровождения поможет тьютору определить свою тьюторскую позицию и выбрать наиболее эффективный метод поддержки, опираясь на указанные подходы.

### **Литература**

Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 97. URL: [https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/cpp\\_2019\\_n2.pdf](https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/cpp_2019_n2.pdf)

Лефевр В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496с.

Попова Н.Т., Попова Е.А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей / Под. ред. А.М. Щербаковой. – М.: МГППУ, 2013. – С.79–96.

Самсонова Е.В., Карпенкова И.В. Профессиональная подготовка тьюторов для инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 207 с.

Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Шеманов, А.Ю., Прокопьева, Л.М. (2023). Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования. *Психолого-педагогические исследования*, 15(4), 43–61. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150403>

## **Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного детского отдыха для младших школьников: вызовы и пути их преодоления**

**Ширинская Анастасия Дмитриевна,**

*педагог-психолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «школа № 88 городского округа Донецк» Донецкой Народной Республики ГБОУ «Школа № 88 г.о. Донецк» (Донецк, Россия)  
nastiriks3@gmail.com*

Статья посвящена актуальной проблеме организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного детского отдыха для младших школьников. В работе анализируются основные вызовы, с которыми сталкиваются организаторы инклюзивных программ, такие как обеспечение доступной среды, формирование позитивного психологического климата, организация эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса, подготовка квалифицированных кадров и учет индивидуальных особенностей детей.

**Ключевые слова:** инклюзивный отдых, младшие школьники, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, междисциплинарный подход.

# PSychological and Pedagogical Support for Inclusive Children's Recreation for Primary School Students: Challenges and Ways to Overcome them

**Shirinskaya Anastasia Dmitrievna,**

*Educational Psychologist at the State Budget Educational Institution  
«School No. 88 of the Donetsk City District» of the Donetsk People's Republic,  
SBEI «School no. 88 g.o. Donetsk» (Donetsk, Russia)  
nastiriks3@gmail.com*

This article addresses the relevant issue of organizing psychological and pedagogical support for inclusive children's recreation for primary school students. The study analyzes the main challenges faced by organizers of inclusive programs, such as ensuring an accessible environment, fostering a positive psychological climate, organizing effective interaction among participants in the educational process, preparing qualified personnel, and considering the individual characteristics of children.

**Keywords:** *inclusive recreation, primary school students, psychological and pedagogical support, socialization, interdisciplinary approach.*

В современном российском обществе наблюдается устойчивая тенденция к реализации принципов инклюзивного образования, охватывающая все сферы жизнедеятельности, включая организацию детского отдыха. Инклюзивный детский отдых предоставляет уникальную возможность для совместного пребывания и взаимодействия детей с различными образовательными потребностями, способствуя их социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков, формированию толерантного отношения друг к другу и раскрытию потенциала каждого ребенка [1]. В контексте инклюзивного детского отдыха, под «детьми с различными образовательными потребностями» (далее – дети с ООП) понимаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети-инвалиды, а также дети, испытывающие трудности в обучении и социальной адаптации.

В контексте современных реалий, характеризующихся ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья и возрастающей потребностью общества в создании инклюзивных пространств, особенно значимым становится анализ существующих подходов к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного детского отдыха, и на основе анализа разработка и реализация эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающих комфортные условия пребывания для всех детей в рамках инклюзивных программ отдыха, а также способствующих преодолению возникающих трудностей и обеспечению успешной социализации младших школьников.. Необходимость разработки новых, более эффективных моделей сопровождения диктуется также изменяющимися требованиями к организа-

ции детского отдыха, обусловленными внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов и программ, ориентированных на учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и создание благоприятных условий для его развития [2]. Целью данной статьи является рассмотрение ключевых аспектов организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного детского отдыха для младших школьников, анализ возникающих вызовов и представление путей их преодоления, основанных на современных научных исследованиях и практическом опыте.

Организация инклюзивного детского отдыха предполагает решение ряда сложных задач, обусловленных необходимостью учета разнообразных потребностей и возможностей всех участников образовательного процесса:

- Обеспечение доступной среды – это создание физической и информационной доступности является первостепенным условием успешной интеграции детей с ООП. Физическая доступность подразумевает архитектурную доступность помещений и территории (наличие пандусов, лифтов, поручней, широких дверных проемов), а также адаптированного оборудования и материалов (специализированная мебель, средства реабилитации, тактильные пособия). Информационная доступность включает в себя использование адаптированных образовательных и развлекательных материалов (тексты с крупным шрифтом, аудиокниги, визуальные подсказки), а также альтернативных способов коммуникации (использование карточек PECS, жестового языка, коммуникативных досок). Например, в нашем опыте организации летних инклюзивных лагерей, мы столкнулись с проблемой недостаточной доступности игровых площадок. После проведения анкетирования родителей и анализа потребностей детей, мы внедрили систему адаптации игровых пространств, включающую изменение покрытия площадок на более мягкое и безопасное, установку специализированного игрового оборудования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и проведение инструктажа для вожатых по правилам безопасной игры и взаимодействию с детьми с ООП [3].

- Формирование позитивного психологического климата означает создание атмосферы принятия, уважения, поддержки и взаимопонимания – ключевой фактор успешной инклюзии. Важно, чтобы все участники процесса чувствовали себя комфортно и безопасно. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, создавая условия для его успешной адаптации и самореализации. Профилактика буллинга и дискриминации достигается путем проведения тренингов на командообразование, толерантность и развитие навыков эффективной коммуникации. В нашем лагере мы еженедельно проводили «круг радости», где дети и вожатые делились своими впечатлениями, чувствами

и мыслями. Это помогло укрепить командный дух и создать атмосферу взаимного уважения. [4].

– Организация эффективного взаимодействия: успешная инклюзия требует эффективного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Необходимо разработать четкую систему коммуникации, координации действий и распределения ответственности, а также оперативное решение возникающих проблемных ситуаций. Это включает в себя регулярные совещания команды специалистов, информирование родителей о ходе пребывания ребенка в лагере и организацию совместных мероприятий [3]. Примером эффективного взаимодействия является практика проведения совместных родительских собраний и индивидуальных консультаций с родителями, где обсуждались особенности поведения ребенка, его успехи и трудности, а также разрабатывались стратегии поддержки.

– Подготовка кадров: обеспечение присутствия квалифицированных специалистов, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками для работы с детьми с различными образовательными потребностями. Необходимо проведение обучающих семинаров, тренингов и мастер-классов для вожатых, педагогов, психологов и других специалистов, направленных на формирование готовности к работе в инклюзивной среде. Особое внимание следует уделять практическим навыкам работы с детьми с различными нозологиями [4]. В лагере все педагоги должны пройти обязательный курс подготовки, включающий лекции по основам инклюзии, практикумы по работе с детьми с ОВЗ и мастер-классы по организации игровых занятий и творческих активностей.

– Учет индивидуальных особенностей – это разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов сопровождения для каждого ребенка, учитывающих его образовательные потребности, интересы, возможности, темп развития и состояние здоровья. Необходимо разрабатывать адаптированные образовательные программы, индивидуальные планы занятий и использовать дифференцированные подходы к обучению и воспитанию. Пример: для ребенка с аутизмом мы разработали индивидуальный план с учетом его сенсорных особенностей, включающий структурированное расписание дня, использование визуальных подсказок и возможность уединения в специально оборудованной комнате релаксации [4].

В заключение стоит отметить, что психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой и системообразующей частью успешной организации инклюзивного детского отдыха, обеспечивая не только комфортное пребывание всех участников, но и создавая условия для их личностного роста и развития. Комплексный подход, включающий последовательное обеспечение доступной среды, формирование позитивного психологического климата, организацию эффективного межлич-

ностного и межпрофессионального взаимодействия, а также глубокий и уважительный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, независимо от его физических, интеллектуальных или иных характеристик, позволяет создать подлинно инклюзивное пространство. В таком пространстве все дети чувствуют себя принятыми, ценными и равноправными членами коллектива, что способствует их социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков, формированию толерантного отношения друг к другу, а также раскрытию потенциала и реализации индивидуальных образовательных потребностей.

### **Литература**

1. Авдеева, О.В., Соколова, Е.В. Инклюзивное образование: теория и практика организации психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря / О.В. Авдеева, Е.В. Соколова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 41–50.
2. Волкова, Л.С. Создание доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря / Л.С. Волкова // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 3–12.
3. Дмитриева, Т.А., Петрова, М.В. Организация взаимодействия участников образовательного процесса в условиях инклюзии / Т.А. Дмитриева, М.В. Петрова // Образование и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2017. – № 3. – С. 15–22.
4. Егорова, А.В. Подготовка вожатых к работе с детьми с особыми образовательными потребностями / А.В. Егорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 1–15.

## РАЗДЕЛ 5

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

---

#### **Непрерывность сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями**

**Волкова Людмила Дмитриевна,**

*воспитатель, Казённое общеобразовательное учреждение «Бобровская школа-интернат»*

**Никитина Ольга Юрьевна,**

*воспитатель, Казённое общеобразовательное учреждение «Бобровская школа-интернат»*

**Чернышова Светлана Борисовна,**

*воспитатель, Казённое общеобразовательное учреждение «Бобровская школа-интернат»*

В статье рассматриваются проблемные аспекты, которые напрямую связаны с воспитанием особого ребёнка. Уделяется внимание вопросам его гармоничного развития в современных условиях развития общественных отношений, а также предлагаются меры, которые на наш взгляд, будет целесообразно применить для облегчения процесса воспитания семьёй, в которой растёт ребёнок с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** *проблемы, сопровождение, непрерывность, семья, индивидуальная программа, специалисты*

#### **Continuity of Support for a Family Raising a Child with Special Needs**

**Volkova Lyudmila Dmitrievna,**

*educator, State-owned educational institution "Bobrovskaya boarding school"*

**Nikitina Olga Yurievna,**

*educator, State-owned educational institution "Bobrovskaya boarding school"*

**Chernyshova Svetlana Borisovna,**

*educator, State-owned educational institution "Bobrovskaya boarding school".*

The article discusses problematic aspects that are directly related to the upbringing of a special child. Attention is paid to the issues of his harmonious development in modern

conditions of the development of social relations, and also suggests measures that, in our opinion, it would be advisable to apply to facilitate the process of upbringing by a family in which a child with special needs grows up.

**Keywords:** *problems, support, continuity, family, individual program, specialists*

Институт семьи в воспитании ребёнка сложно переоценить, поскольку с его помощью дети проходят этапе первичной социализации, на котором формируется физическое и психическое здоровье личности, закладываются основные принципы и поведенческие реакции. Рождение ребёнка – это ответственный момент, который предполагает весомых эмоциональных, физических и материальных. С появлением в семье особенного ребёнка ответственности родителей за его жизнь и прохождение первичной социализации возрастает. Зачастую родители такого ребёнка сталкиваются с определённым перечнем проблем, решение которых возложено исключительно на них. Проанализировав научную литературу, мы выделили три группы ключевых проблем:

1. Эмоциональная дестабилизация. У родителей, а также других членов семьи отмечается повышение чувства тревоги, вины, в некоторых случаях беспомощности, а также наблюдается затяжной стресс, который приводит к эмоциональному выгоранию.

2. Частичное или полное отсутствие педагогических знаний. В подавляющем большинстве случаев у членов семьи, в которой есть ребёнок с нарушением психофизиологического здоровья, нет определённых навыков и знаний для полноценного его воспитания.

3. Материальные трудности. Лечение и воспитание ребёнка, имеющего физические или психологические отклонения требует от родителей существенных финансовых вложений.

Выявив основные проблемы, которые встречаются на пути у родителей, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями, мы пришли к выводу о том, что необходимо введение в государственную систему здравоохранения и образования института сопровождения. Для того, чтобы наиболее полным образом рассмотреть сущность предлагаемого нами института сопровождения, считаем необходимым раскрыть термин «сопровождение» с лингвистической точки зрения.

В толковом словаре С.И. Ожегова дефиниция «сопровождение» определяется как «сопутствие», «совместный путь», «деятельность по участию в преодолении трудностей» [3, с. 246].

Для целей введения службы сопровождения семей, имеющих ребёнка с психофизиологическими отклонениями, на наш взгляд, под сопровождением стоит понимать не только совместную деятельность, направленную на преодоление трудностей, но и взаимодействие, включающее в себя поддержку, руководство и партнёрство семей и работников данной службы.

Нам представляется, что служба сопровождения при работе с семьями, воспитывающих детей с особыми потребностями будет осуществлять свою деятельность по следующим направлениям:

1. Профессиональное взаимодействие, то есть осуществлять координацию деятельности врачей, психологов, педагогов и юристов при работе с семьями, которым необходима помощь указанных специалистов:

2. Определение индивидуальных потребностей каждой семьи, то есть работа будет строиться на индивидуальном подходе;

3. Поддержка, которая будет оказана не только в кризисные моменты, но и заниматься профилактикой. Такая деятельность необходима для своевременного пресечения кризисных моментов или же минимизации последствий.

Принципами, на которых будет основана деятельность, предлагаемой нами службы выступают следующие основополагающие начала: комплексность, межведомственность, добровольность, вариативность, конфиденциальность, непрерывность.

Считаем необходимым осветить вопрос, который будет раскрывать деятельность службы сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями. Так, работа специалистов будет включать в себя пять этапов.

1. Диагностический. На данном этапе будет проведена работа, направленная на сбор и анализ социально-бытовой обстановки в семье, оформление необходимого пакета документов для постановки на учёт и закрепление куратора за семьёй).

2. Целеполагающий. На втором этапе должна осуществляться совместная работа куратора и семьи, которая будет направлена на разработку индивидуальной программы сопровождения, а также определены временные рамки и взаимная ответственность сторон.

3. Реализационный. На третьем этапе будет осуществляться непосредственно план запланированных мероприятий, определённых на втором этапе. Вместе с тем работники службы сопровождения будут заниматься непрерывным мониторингом промежуточных результатов, а также будет возможность корректировки запланированных мероприятий.

4. Аналитико-рефлексивный. На четвёртом этапе решается вопрос о продолжении или завершении сопровождения в зависимости от полученных результатов, а также разрабатываются рекомендации самостоятельного развития семьи.

5. Постсопроводительный. Заключающий этап включает в себя деятельность службы сопровождения по направлению мониторинга семей, воспитывающих ребёнка с особенными потребностями, а также в случае необходимости оказывается консультативная помощь [2, с. 20].



С помощью работы службы сопровождения в области социально-медицинского сопровождения семьи смогут получить содействие при реализации медицинских и реабилитационных услуг, например таких как: а) организация медицинского обследования; б) оформление санаторно-курортной карты; в) оформление инвалидности и т. д.

Социально-психологическое сопровождение позволит создать эффективную систему поддержки, которая будет направлена на создание комфортного климата в семье, воспитывающего ребёнка с особыми потребностями. Её деятельность будет включать в себя следующие аспекты: а) информационную поддержку; б) диагностико-аналитический блок, который будет направлен на организацию углублённого психологического обследования; в) терапевтическое направление, выраженное в проведении индивидуальных и групповых занятиях, направленных на психокоррекцию.

Деятельность службы сопровождения по направлению социально-педагогическую помощь будет направлено в первую очередь на предоставление лицам, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями определённых знаний, которые необходимы для его социализации.

Социально-бытовое сопровождение будет направлено на формирование устойчивой и благоприятной обстановки внутри семьи. Социально-экономическое сопровождение будет способствовать семьям, воспитывающим ребёнка с особыми потребностями в получение реабилитационных услуг посредством частичной или полной компенсации затраченных средств.

Таким образом, необходимость создания государственной службы сопровождения и непрерывность её функционирования необходима для решения, проблем, стоящих перед семьями, воспитывающих ребёнка с особыми потребностями. Предлагаемая нами модель на наш взгляд будет эффективна, поскольку обеспечивает гибкость и постоянный контроль.

### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 28.02.2025) // СПС «КонсультантПлюс».
2. «Вместе – ради детей! Вместе с семьёй: интеграция общественных ресурсов в интересах семьи и детей»: информационно-методический сборник / [Костенко М.А., Костенко Н.Б., Дронова Е.Н.]; Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2018. – 159 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.
4. «Энциклопедия социальных практик поддержки семьи и детства в Российской Федерации» / под ред. Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой. – 4-е изд. – Москва: Дашков и К, 2018. – 752 с.

## **Обеспечение условий коммуникативной доступности в инклюзивном детском саду: исследование запросов родителей**

**Мирошниченко Оксана Анатольевна,**

*кандидат психологических наук, директор Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, ФГБУ Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта Минтруда России (Санкт-Петербург, Россия)*  
*miroshnichenko\_oa@frcds.ru*

**Вечканова Ирина Геннадьевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, ФГБУ Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта Минтруда России (Санкт-Петербург, Россия)*  
*vechkanova\_ig@frcds.ru*

**Линецкая Анна Дмитриевна,**

*заведующий МДОУ детский сад № 4 Ломоносовского района  
Ленинградской области, Россия*  
*dou4@ltn.su*

Обеспечение условий по формированию доступной инклюзивной среды и вовлечение родителей в инклюзивный процесс стало целью проекта «Доступно-понятно» в Год семьи в детском саду (1046 детей). Для повышения информационной, эмоциональной, коммуникативной, когнитивной доступности среды на семинарах педагогов района онлайн (2000 чел.) и очно (65 чел.) предложены проектные решения по организации условий доступной коммуникации в вариативной игровой деятельности на основании исследования запросов родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (71 чел.) в дифференцированной и инклюзивной среде.

**Ключевые слова:** *дети с задержкой психического развития, инвалидностью; потребности семьи; абилитация; когнитивная, коммуникативная доступность.*

## **Ensuring the Conditions of Communicative Accessibility in an Inclusive Kindergarten: a Study of Parents' Requests**

**Miroshnichenko Oksana Anatolyevna,**

*Candidate of Science (Psychology), Head of the Scientific and Methodological Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, Albrecht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation (St. Petersburg, Russia)*  
*miroshnichenko\_oa@frcds.ru*

**Vechkanova Irina Gennad'evna,**

*Candidate of Science (Pedagogic), Associate Professor, Head of Project Activities  
Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center  
for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-  
Mobility Groups of the Population Albrecht Federal Scientific and Educational  
Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation (St. Petersburg, Russia)  
vechkanova\_ig@frcds.ru*

**Linetskaya Anna Dmitrievna,**

*Head of Kindergarten No. 4 in Lomonosov district, Leningrad region Russia  
dou4@lmsu.ru*

Providing conditions for the formation of an accessible inclusive environment and involving parents in an inclusive process became the goal of the Accessible-Understandable project in the Kindergarten Family Year (1,046 children). To increase the informational, emotional, communicative, and cognitive accessibility of the environment, seminars of teachers of the district online (2000 people) and face-to-face (65 people) offered design solutions for organizing conditions for accessible communication in variable play activities based on a study of the needs of parents of students with developmental disabilities (71 people) in a differentiated and inclusive environment.

**Keywords:** *children with developmental delay; family needs; habilitation; cognitive, communicative accessibility.*

Построение доступной инклюзивной среды как условие и как результат – вовлечение родителей в инклюзивный процесс в Год семьи стало целью проекта «Доступно-понятно» в детском саду, в котором совместное образование получают 1046 детей.

При планировании проекта решались задачи принятия педагогами потребностей родителей дошкольников с ограничениями жизнедеятельности в сложных жизненных ситуациях, учета трудностей использования ресурсов семей для разных нозологических групп детей [3, 4]. Определена важность влияния для детей с задержками развития эмоциональной доступности матери в диаде с ребенком на разные направления формирования ребенка [8]. Существуют взгляды исследователей на формирование опыта взаимодействия с ребенком с задержкой развития о том, что результат обусловлен когнитивной оценкой смыслов, которую семья придает стрессорам и ресурсам [3, с. 42]. Трудности детей, которые обуславливают повседневные жизненные ситуации, соотносятся с доступностью услуг и адаптацией членов семьи к ним [9].

Проектные решения исходили из итогов исследования запросов, которые фиксировали в анкете [6] родители дошкольников с особыми образовательными потребностями, обучающихся в разных средах: дифференцированной (специальной) среде компенсирующей группы (16 человек) и инклюзивной среде комбинированных групп (55 человек).

При анализе когнитивной составляющей потребностей результаты оказались хоть и меньше по сравнению с нашими исследованиями, про-

веденными ранее в инклюзивном саду мегаполиса (100% родителей) [1], но большинство респондентов (от 65 до 80% родителей детей с задержкой психического развития (ЗПР)) демонстрируют по-прежнему запросы в информации в той или иной степени. Отмечая положительно современную информационную доступность, отметим, что желание информации об обучающих программах в компенсирующих группах снизилось до 20–30% родителей (40% – в предыдущем исследовании), однако как негативную тенденцию – снижение интереса к разработке индивидуальных проектов только у 10% респондентов (60% – ранее). Зафиксировано различие в запросах родителей дошкольников, обучающихся в образовательных средах групп дифференцированного и инклюзивного образования. 30% родителей детей с ЗПР, находящихся в компенсирующих группах (ранее в исследованиях 31–34%) продемонстрировали желание информации для «себя» («о проблемах с поведением», «как помочь ребенку»), таким образом значение для них когнитивного аспекта взаимоотношений при формировании социально-психологической атмосферы подтвердилось. В условиях инклюзии лишь 15% родителей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и 20% – с ЗПР отметили желание в своем участии в мероприятиях, одновременно 70% респондентов – необходимость в мероприятиях для ребенка, что педагоги воспринимали как возложение ответственности в большей мере на сотрудников сада, включая коррекцию поведения детей.

Значимость действенной составляющей отношений отмечена в половине ответов родителей дошкольников с ЗПР, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР): интерес в помощи для ребенка (50% в компенсирующих группах (что связано с большим временным присутствием специалистов в группе) и 70% в общеразвивающих) и «меня самой» (20% – родители детей с ТМНР, 30% – с ЗПР в компенсирующих группах, 20% – в общеразвивающих группах).

По итогам в данной областной организации лишь 10% родителей детей с ЗПР отразили желание участвовать в проектной деятельности (при этом никто из родителей детей с ТМНР). Педагоги, проанализировав данные исследований в других садах, имеющих опыт проектной деятельности [1, 5], сделали вывод об отсутствии у родителей современных представлений о проектах и их значимости, а также трудности информационного взаимодействия воспитателей с членами семей.

Как первое проектное решение по принятию индивидуальных особенностей, созданию реабилитационной атмосферы на мезоуровне образовательной среды района для 2000 педагогов всех дошкольных организаций (39 садов и дошкольных отделений) был проведен информационно-методический семинар онлайн ФРЦ «Доступная среда» по коммуникационным основам взаимодействия и когнитивной доступности для лиц с инвалидностью и особыми потребностями. Затем сотрудникам и роди-

телям советовали познакомиться с рекомендациями по технологиям доступной коммуникации на сайте [7]. На очных методических семинарах проводился анализ изменения компетентности междисциплинарных команд (65 чел.) по формированию условий доступной коммуникации, психолого-педагогической поддержки в игровой и проектной деятельности в 32 группах детского сада при участии семей.

Сотрудники обсуждали следующие вопросы: выстраивание маршрутизации доступных коммуникаций, взаимодействия, этика отношений при коррекции проблемного поведения. В особом акценте нуждались вспомогательные технологии для эффективной коммуникации и взаимодействия с детьми с ОВЗ – наглядность, алгоритмы в дублировании информации, поддержка в организации игровой среды и регулировании игровой деятельности. На микроуровне образовательной среды для родителей осуществлялись очные и телефонные консультации психолога, в том числе о преемственности психолого-педагогической поддержки в школе [4], а также рекомендовались на ресурсах родительского университета онлайн групповые консультации [2], проводился семейный клуб «Ступени: шагаем вместе».

В совместной досуговой практической деятельности подчеркивались макрофакторы для выделения потенциальных возможностей детей с ЗПР в овладении инструментом культуры: графическим знаком (пиктограммы альтернативной и дополнительной коммуникации), игрушкой, эмоциональными выражениями, игровой ролью для передачи информации, определенного игрового содержания, представлений о событиях. Тем самым создаются условия для включенности детей и семьи в события страны, интеграции со сверстниками в мероприятиях сада.

Проектные решения по формированию условий коммуникативно и когнитивно доступной среды инклюзивного образования определялись процессом с двух сторон: на микроуровне – с применением в образовательном процессе технологий дублирования вербальной информации, разномодальных методов и приемов игрового взаимодействия с дошкольниками с ЗПР, с родителями; на мезоуровне – просветительской информационной работой с социальным окружением, междисциплинарными командами педагогов дошкольных районных учреждений.

### Литература

1. Вечканова И.Г. Потребности родителей во взаимодействии с педагогами при создании реабилитационной среды в образовательной организации для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки: научный журнал. 2016. № 10. С. 120–126.
2. Марущак Е.Б., Баряева Л.Б., Андронникова О.О. Технологии эффективного взаимодействия с родительской общественностью: учебно-методическое пособие. Новосибирск: ПИК, 2023. 143 с.

3. Михайлова Н.Ф. Концепция семейного стресса и копинг-парадигма в изучении семей «особых» детей (обзор литературы) // Вестник Южно-Уральского университета (Психология). 2014. №3. Том 7. С. 32–46.

4. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов / авт. колл. : С.В. Алехина [и др.]. М.: МГППУ, 2024. 114 с.

5. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности/ Баряева Л.Б., Демина В.Е., Грызлова Л.Н., Линецкая А.Д. Из опыта работы ГБДОУ детского сада № 5 Невского района Санкт-Петербурга в условиях ФГОС / Сер. Петербургский опыт: от игры к знаниям. Санкт-Петербург, 2014. 206 с.

6. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: практическое пособие. 4-е изд. М., 2015. 369 с.

7. Технологии доступной коммуникации: методические рекомендации / О.А. Мирошниченко, И.Г. Вечканова, О.С. Кудря // Под ред. О.А. Мирошниченко. Санкт-Петербург: ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, ООО «ЦИАЦАН», 2024. 96 с.

8. Emde R.N. Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for prevention of psychosocial disorders// In P.M. Taylor (Ed.), Parent-infant relationships. Orlando, FL: Grune & Stratton, 1980. pp. 87–115.

9. Gallimore R., Weisner T.S., Bernheimer L.P., Guthrie D., Nihira K. Family responses to young children with developmental delays: accommodation activity in ecological and cultural context// American journal of mental retardation. 1993, Sep; 98(2). pp. 185–206.

## **Опыт непрерывного сопровождения ребенка, имеющего особые образовательные потребности, в детском саду и дома, воспитывающегося в семье педагогов**

**Голунова Оксана Олеговна,**

*учитель – логопед МБДОУ ПМО СО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» (ВКК, Полевской, Россия)*  
*oksana.oshhepkova@rumbler.ru*

**Деревнина Кристина Евгеньевна,**

*учитель – логопед МБДОУ ПМО СО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» (1КК, Полевской, Россия)*  
*legotinak13@mail.ru*

В статье рассмотрен практический опыт сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательной организации. В детском саду в режиме группы комбинированной направленности, в школе – в режиме инклюзивного обучения. Где учитель-логопед – специалист детского сада, а дома – бабушка, учитель-дефектолог – специалист детского сада, а дома – мама. Это обстоятельство стало надежным фундаментом для успешного обучения и социализации ребенка с ОВЗ в детском саду, позже в школе.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, педагог в семье, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, преемственность в работе образовательной организации и семьи.

# **The Experience of Continuous Support of a Child with Special Educational Needs in Kindergarten and at Home, Raised in a Family of Teachers**

**Golunova Oksana Olegovna,**

*teacher – speech therapist MBDOU PMO SB “Kindergarten No. 43 of general educational type” (VKK, Polevskoy, Russia)*  
*oksana.oshhepkova@rumbler.ru*

**Derevnina Kristina Evgenievna,**

*teacher – speech therapist MBDOU PMO SB “Kindergarten No. 43 of general educational type” (IKK, Polevskoy, Russia)*  
*legotinak13@mail.ru*

The article considers the practical experience of accompanying a student with special educational needs (hereinafter referred to as HIA) in an educational organization. In kindergarten, in the combined group mode, in school, in the inclusive learning mode. Where the teacher is a speech therapist, a kindergarten specialist, and the grandmother is at home, the teacher is a speech pathologist, a kindergarten specialist, and the mother is at home. This circumstance has become a reliable foundation for the successful education and socialization of a child with disabilities in kindergarten and later at school.

**Keywords:** *inclusive education, a teacher in a family, a child with disabilities, continuity in the work of an educational organization and a family.*

Русская народная пословица гласит «От осинки не родятся апельсинки». Она указывает на то, что качества потомков зависят от качества родителей.

В небольшом городке, недалеко от Екатеринбурга, в семье рабочих в 1974 году, родился ребенок с сильной асфиксией, от этого синяя-синяя, не дышала, не кричала. Отшлепали вверх ногами – на этом реанимационные действия закончились. Кроме того, до года перенесла пневмонию, физическое развитие стало отставать, позднее начала ходить. Девочка росла спокойная, послушная, проблем с учебой в начальной школе не возникало. Родители никогда не считали, что проблемы, возникшие в родах, вызывают у дочери трудности в обучении, особенно в старших классах. Никаких витаминов, никаких репетиторов – сама справляется. В школе оценки были 3 – 4 – 5. И только девушка знала какой ценой давались ей устные ответы, когда нужно было формулировать правильную фразу, экзамены выпускные и вступительные. Она очень старалась не подвести родителей, получить сначала среднее специальное педагогическое образование, потом высшее в УрГПУ (2001 год) с квалификацией учитель–логопед, по специальности «логопедия».

Оксана Олеговна, так стали звать девочку, работает в образовании более тридцати лет и имеет большой практический и теоретический



опыт работы с детьми, испытывающими трудности в освоении общеобразовательной программы дошкольного и школьного образования. Коррекционное образование позволило ей десять лет руководить ПМПК ГБУ СО «Центра “Ладо”» и участвовать в комплексном обследовании детей. Знала и понимала причины и следствия проблем в родах и последующего развития детей. Кроме того, тысячи раз доводила до сведения родителей информацию о трудностях в развитии их малыша!

Ее дочь – Кристина Евгеньевна также получила высшее образование в УрГПУ. По первому диплому получила специализацию – олигофренопедагог, по второму в магистратуре – логопедия. Рядом с мамой получила опыт работы в ГБУ СО «Центр «Ладо» на ПМПК.

В настоящий момент обе работают учителями – логопедами в МБДОУ ПМПК СО «Детский сад № 43 общеразвивающей направленности».

Вот с этого момента можно перефразировать русскую народную пословицу «У апельсинки почему-то родилась осинка». Точнее, в 2017 году у мамы Кристины родился сынок Дима с осложненным анамнезом: самопроизвольные роды в затылочном предлежании, срочные роды в сроке 41 неделя, острая гипоксия плода в родах, истинный узел пуповины, 3800, 55, 37, 35, оценка по Апгар 3\4\6 б. Беременность протекала на фоне ОРЗ в 16 недель, вторая половина беременности низкое предлежание плаценты, угроза преждевременных родов. С рождения состояние тяжелое, самостоятельное дыхание отсутствует, произведена санация ВДП и трахеи, после ИВЛ в течение пяти минут появились самостоятельные дыхательные движения.

До года психомоторное развитие мальчика было в пределах нормы, лепет, вовремя держал головку, ползал, ходил и т.д. Но потом, психическое развитие стало резко отставать: отсутствие речи, минимальное понимание инструкций, поведение скорее напоминало полевое, тревогу вызывали однообразные движения и избирательность в еде.

В два года стал посещать детский сад: к действиям на занятиях не присоединялся, ничего не ел, пил только чай и ел хлеб; лежал на полу, катал машинку, ревел, слюни текли.

Тогда мама и бабушка приняли тот факт, что ребенку требуется наблюдение и лечение у врача – невролога, психиатра, изменение образовательной программы на адаптированную. Ситуация осложнялась тем, что назначенный курс лечения проводить было невозможно, т.к. лекарства не принимал совсем. Нам не нужно было ничего объяснять, убеждать. Нашему мальчику повезло! В 3 года прошел обследование на ПМПК, получил рекомендацию обучения по адаптированной программе для детей с задержкой психического развития.

Начался непрерывный процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения в детском саду в группе комбинированной направленности. Все педагоги: воспитатели, специалисты, музыкальный



руководитель, инструктор по физической культуре реализовали адаптированную программу. В семье четко выполняли рекомендации специалистов. Ребенок активно привлекался к мероприятиям детского сада, города, области. А именно: участвовал в фестивалях чтецов, переборол страх публичных выступлений, также участвовал в дистанционных и очных конкурсах чтецов, получал призовые места; выступал с докладами на детских конференциях, тем самым развивалась память и связная речь; посещал кружок «Соловушки» и выступал с песнями и танцами; посещал кружок «Легомания» и успешно конструировал и мн. др.

Семья обеспечила медицинское наблюдение, массаж по два раза в год, с шести лет занятия с учителем начальных классов по математике, посещение секции футбола, чтение разнообразных книг, создание условий для получения положительных и ярких эмоций. На примере такого сотрудничества достигнуты высокие результаты! Подготовительная к школе группа стала пиком психофизического развития:

- речевое развитие достигло высоких результатов: звукопроизношение без нарушений, фонематический слух хорошо развит, легко выполняет звукобуквенный анализ, читает, понимает прочитанное в простых текстах. Трудности остались в оформлении связного высказывания и грамматическом строе.

- консультация специалистов СОК ПБ: психологическое заключение по т. Векслер ВИП – 72, НИП – 104, ОИП – 86, мышление конкретного уровня, низкая произвольность психических процессов. Заключение психиатра: легкое когнитивное расстройство, ОНР II – III, F 06.7, нарушение активности и внимания F 90.0.

- физическое развитие без особенностей.

В 10.01.2024 г. обследован на ПМПК повторно при смене уровня образования. Дана рекомендация АООП для обучающегося с ЗПР. Вариант 7.1 – 4 года. С 2024–25 уч. года обучается в общеобразовательной школе в первом классе в режиме инклюзии. Полученные в детском саду базовые знания позволили ребенку успешно учиться в школе. В течение первого года обучения ребенок продолжил заниматься со школьным учителем – дефектологом, с репетитором по математике, учителем–логопедом продолжила быть бабушка. Первая учительница с пониманием приняла ученика с ОВЗ, при этом отмечает, что у него знания не хуже, а в некоторых предметах даже лучше детей без особых образовательных потребностей. Кроме уроков, ребенок продолжил участвовать во внеурочных мероприятиях: посещение библиотеки, выступление на конкурсе чтецов, выступление на конференциях, посвященных «80–летию Победы в ВОВ». Итоговые работы за первый класс показали следующее: техника чтения – 68 слов в минуту, диктант – отлично, комплексная работа – базовый уровень, контрольная работа по математике – хорошо, дополнительные работы на знание таблицы сложения и вычитания – отлично и хорошо соответственно.

Семья создала условия для успешной адаптации и социализации ребенка в школе, через тесное сотрудничество с классным руководителем, специалистами школы, репетитором по математике, массаж, лечение.

Ребенок только в начале школьной жизни, его ждут трудности и победы, но всегда рядом с ним будут любящие мама и бабушка, они же понимающие педагоги!

## **Взаимодействие семьи и школы в условиях инклюзии: из опыта работы сельской школы**

**Давиденко Алёна Алексеевна,**

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии и специального образования краевого государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Камчатский институт развития образования»» (г. Петропавловск-Камчатский)*  
*mikalena@yandex.ru*

**Соколова Инна Анатольевна,**

*заместитель директора по инновационной деятельности муниципального бюджетного образовательного учреждения «Николаевская средняя школа» (с. Николаевка)*  
*dmit-inna@yandex.ru*

В статье представлен опыт взаимодействия педагогического коллектива МБОУ Николаевская средняя школа Камчатского края с родителями, в том числе, детей с особыми потребностями. Описаны причины низкой мотивации родителей на сотрудничество с образовательной организацией. Приведены примеры (из опыта работы) выстраивания диалога с родителями в пространстве сельской школы.

**Ключевые слова:** *родительские компетенции, проектная деятельность, атмосфера сотрудничества, эмоциональная включенность родителя, психолого-педагогическое сопровождение.*

## **Family and School Interaction in an Inclusive Environment: rural school work experience**

**Alena A. Davidenko,**

*Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Pedagogy, Psychology, and Special Education at the Kamchatka Institute of Education Development (Petropavlovsk-Kamchatsky)*  
*mikalena@yandex.ru*

**Inna A. Sokolova,**

*Deputy Director for Innovation at the Nikolaev Secondary School (Nikolaevka Village)*  
*dmit-inna@yandex.ru*

The article presents the experience of interaction of the teaching staff of the Nikolaevskaya Secondary School Kamchatka region, with parents, including children with special needs. The reasons of low parents' motivation to cooperate with an educational organization are described. Examples (from experience) of building a dialogue with parents in the space of a rural school are given.

**Keywords:** *parental competencies, project activities, atmosphere of cooperation, emotional involvement of the parent, psychological and pedagogical support.*

Основой взаимодействия семьи и образовательной организации является прежде всего тезис о равенстве миссии (ст. 58 Конституции РФ) и ответственности (Закон РФ «Об образовании») обоих социальных институтов перед обществом за воспитание будущего поколения. Важность диалога семьи и школы никогда не ставилась под сомнение.

В то же время мы часто слышим, как учителя сетуют на незаинтересованность родителей в сотрудничестве. Среди причин называют: перегруженность родителей решением бытовых и материальных вопросов в ущерб задач по воспитанию детей; недостаточное развитие родительской компетентности в области психологопедагогических знаний; переадресация родителями ответственности за воспитание и обучение ребенка на образовательную организацию.

С введением инклюзивного образования возникла необходимость выстраивания взаимодействия с родителями особых детей, которые кроме перечисленных особенностей характеризуются большей палитрой эмоциональных реакций, которую можно назвать «родительским надрывом», закрытостью (с одной стороны) и потребностью в помощи и поддержке (с другой). В этих условиях не только специалисты психолого-педагогической службы, но и весь педагогический коллектив при выстраивании взаимодействия с родителями детей с особыми потребностями решает ряд задач:

- профилактика эмоционального выгорания самого родителя через принятие его особенностей и транслирование «педагогического оптимизма» [1] в отношении ребенка;
- помощь и поддержка в выборе адекватного развитию ребенка режима обучения в школе, труда и отдыха дома;
- оказание психолого-педагогической помощи в вопросах воспитания и обучения;
- включение родителей (официальных представителей ребенка) не только в образовательное пространство, но и в процесс решения коррекционно-развивающих задач.

Решение данных задач требует особой деликатности. С одной стороны, родители – это состоявшиеся личности, со своим жизненным опытом, установками. С другой стороны, они достаточно тревожны во всем, что касается успешности их ребенка, поэтому педагогам необходимо владеть приемами общения, убеждения, разъяснения, применяя их из партнерской

и педагогической позиции одновременно. Условием успешного взаимодействия является уход педагога от экспертной, оценивающей позиции. Важно, чтобы учитель и семья были союзниками, имели одинаковый взгляд на обучение и воспитание ребенка. Ведь, приходя в школу, родители рассчитывают на помощь и поддержку, особенно в непростых ситуациях, для решения которых у них недостаточно собственных ресурсов.

В МБОУ «Николаевская средняя школа» деятельность по выстраиванию партнерских отношений с семьей имеет длительную историю. Еще в 2010 году была поставлена задача по включению родителей в образовательное пространство. Николаевская школа – сельская, что накладывает свой отпечаток. Это образовательное учреждение, выполняющее не только традиционные образовательные, но и социокультурные функции.

Среди неблагоприятных условий отмечают: ограниченный круг общения и однообразие социальных контактов; оторванность от центров, где дети с особенностями могут получить специализированную помощь; дефицит кадров и возможностей дополнительного образования [3, с.15].

В то же время мы выделили ряд условий, учет которых дает положительный результат в развитии детей: тесные связи педагогов с родителями, позволяющие оперативно решать проблемы ребенка и семьи; территориальная приближенность к хозяйству села, что дает возможность активно включать обучающихся в практическую деятельность; тесное взаимодействие жителей села, способствующее установлению эмоциональных, неформальных контактов.

Мы начали с проектной деятельности, в которой максимально учитывали благоприятные и неблагоприятные условия сельской школы. Реализация проектов позволила выстроить позитивное пространство в школе, что сблизило педагогов и родителей. Приведем примеры некоторых проектов:

- «Подари улыбку миру». Это – конкурс фотографий. Главное условие – запечатленный человек или группа людей должны улыбаться. Жюри, в состав которого входили ученики, учителя и родители, отбирали лучшие фотографии. Итогом стал коллаж из фотографий, который украшает один из лестничных переходов школы.

- «Правовая грамотность». В течение двух месяцев в школе проходили занятия по правовой грамотности для педагогов и обучающихся. Занятия завершились совместными тренингами, на которых участники учились аргументировать свою позицию.

- «Школьная ассамблея». В смешанных группах ученики, учителя и родители обсуждали важные проблемы, решение по которым помогло обновить нормативную базу учреждения. Например, обсуждение правил школьной жизни легло в основу локального акта школы «Правила поведения в школе». Когда решался вопрос о школьной форме родители, ученики, педагоги вырабатывали требования к дресс-коду учащихся и на расширенной ассамблее отстаивали свои предложения. Благодаря такому обсуждению введение школьной формы в Николаевской школе не встретило трудностей.

Данная форма работы стала в школе традиционной еще до введения предмета по проектной деятельности. Кроме того, вовлечение родителей в совместные дела, в принятие важных решений по многим вопросам школьной жизни сглаживает тревожность родителей, способствует уменьшению конфликтных ситуаций.

С 2014 года школа получила статус региональной инновационной площадки, что позволило систематизировать и расширить работу с родителями.

В настоящее время, кроме проектной деятельности, сотрудничество с родителями выстроено еще в двух направлениях: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми потребностями, просветительская деятельность.

1. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми потребностями невозможно без участия родителей. Участие родителей происходит на всех этапах сопровождения через: работу родительских комитетов и Совета школы. Используются различные формы взаимодействия с родителями: информационный стенд, персональные буклеты, консультации для родителей, творческий отчет в конце года. С 2010 года в школе работает психолого-педагогический консилиум, содержание деятельности которого прозрачно для родителей. На первом собрании в первом классе папам и мамам обязательно рассказывают о целях, задачах, функциях консилиума, а также о роли специалистов, педагогов и родителей в его деятельности. Открытое информирование помогает снизить градус тревожности родителя (прежде всего, тех из них, чьи дети имеют особые потребности) в отношении их страха дезадаптации ребенка. Особое внимание специалисты консилиума уделяют детям с особыми потребностями. И здесь родителей наши полноправные партнеры. Иногда процесс выстраивания диалога занимает не один год. Но мы убедились, что открытость такой работы, заинтересованность педагогов в ребенке приносит свои результаты. К концу начальной школы все дети, которым необходимо особое сопровождение, обучаются по адаптированным программам и получают необходимую психолого-педагогическую помощь. Без включения родителей это было бы невозможным.

2. Просветительское направление представлено программой «Осознанное Родительство», которая ориентирована на повышение психолого-педагогической грамотности родителей в вопросах семейного воспитания. Программа содержит следующие блоки:

- «Основы дошкольной подготовки» для родителей будущих учеников;
- «Психолого-педагогическая подготовка к экзаменам и ситуации самоопределения» для родителей старшеклассников
- Родительский клуб, направленный на просветительскую работу со всеми родителями школы. Встречи клуба помогают расширить теоре-

тические знания родителей в вопросах психологии и педагогики семейного воспитания, способствуют рефлексии собственного родительского опыта и выстраиванию гармоничных семейных отношений. В рамках клуба ежегодно проходит «Тренинг родительской уверенности», основой которой является программа Национального института защиты детства.

Атмосфера доверия и сотрудничества педагогического коллектива с родителями требует подкрепления в виде традиций, ощущения, что ты являешься членом команды единомышленников.

Одна из традиций школы, которой в этом году исполнилось 10 лет – «День открытых дверей». Традиционно одна из суббот марта для педагогического коллектива нашей школы является рабочей. Цель – привлечь в школу родителей обучающихся, дать им возможность прочувствовать ту атмосферу, в которой их дети проводят большую часть времени. В этот день родители могут окунуться в школьное детство, став учениками МБОУ «Николаевская средняя школа». И это не игра, это настоящий учебный день, в котором есть все элементы школьной жизни: настоящая линейка с исполнением гимна и поднятием флага, залихватский звонок и расписание, перемены и завтрак в школьной столовой. Родители становятся участниками настоящих уроков, где обучение проходит по темам учебного плана и расписания. Между уроками, на переменах они имеют возможность пообщаться с педагогами, порой теми, кто учил еще их. А завершается день – общешкольным мероприятием, в котором участвуют все: и родители, и педагоги, и ученики. Для родителей нашей школы данное мероприятие стало не просто традицией. Это праздник, которого они с нетерпением ждут весь год. Подробнее о мероприятии можно прочитать в сборнике «Семья и школа» [2]. Именно такие традиции помогают объединить абсолютно всех, независимо от их особенностей и возможностей.

Наш опыт работы показывает, что для того, чтобы родители стали нашими союзниками, необходимы определенные условия, а именно:

- создание атмосферы взаимодоверия и взаимоуважения, которая характеризуется добросердечностью, помогающими отношениями, психологической поддержкой, акцентированием достоинств и достижений педагога, ориентацией на самоодобрение и адекватную самооценку;
- профессиональное и личностное развитие самих педагогов должно быть направлено на развитие эмоционального принятия особенностей всех без исключения детей, на поддержание ценностей инклюзии;
- замена лекционных встреч с родителями занятиями в интерактивной форме, совместной деятельностью, в которой педагог и родитель становятся равноправными партнерами;
- активизация эмоциональной включенности родителей, в том числе через подготовительную работу (интервью взрослых и детей, использование фото- и видеоряда и др.).

Сотрудничество семьи и школы способствует созданию условий, обеспечивающих эффективное взаимодействие с ребенком, итогом которого является успешное обучение.

## Литература

1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
2. Семья и школа: опыт сотрудничества и взаимодействия : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И.А. Соколова, А.А. Давиденко, Т.В. Ревенок, С.М. Локтева ; под общ. ред. А.А. Давиденко ; Николаевская СШ ; Камч. ИРО. – Петропавловск-Камч. : Камч. ИРО, 2020. – 74 с.
3. Проектирование личностно-развивающей образовательной среды сельской школы : коллективная монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, А.А. КорABLEВОЙ. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 179 с.

## Проблемы взаимодействия с родителями агрессивных детей с ОВЗ

**Киселева Анна Вячеславна,**

*педагог-психолог ГБОУ Школа № 1159 (Москва, Россия)*

*annabella3007@mail.ru*

В статье рассмотрено сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно с интеллектуальными и психиатрическими нарушениями, сопровождающимися агрессией, представляет собой сложную педагогическую и психологическую задачу.

**Ключевые слова:** *дети с ОВЗ, интеллектуальные нарушения, агрессивное поведение, работа с родителями, инклюзивное образование, безопасность педагогов.*

## Problems of Interaction with Parents of Aggressive Children with Disabilities

**Anna V. Kiseleva,**

*teacher-psychologist GBOU School No. 1159 (Moscow, Russia)*

*annabella3007@mail.ru*

The article discusses the support of children with disabilities, especially those with intellectual and psychiatric disabilities accompanied by aggression, which is a complex pedagogical and psychological task.

**Keywords:** *children with disabilities, intellectual disabilities, aggressive behavior, working with parents, inclusive education, teacher safety.*

Современная российская система образования взяла курс на инклюзию – создание равных возможностей для всех детей, независимо от их физических и ментальных особенностей [3]. С 2012 года, после ратификации Конвенции о правах инвалидов, в нашей стране активно внедряется практика совместного обучения детей с нормотипичным развитием и ребят с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Однако на практике инклюзия сталкивается с серьезными вызовами. Один из самых сложных – обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и сопутствующими психиатрическими расстройствами, которые проявляют агрессию.

Особую трудность создают ситуации, когда родители отказываются от лечения и настаивают на включении ребенка в общий образовательный процесс, несмотря на риски для окружающих. В таких случаях важно выстроить грамотное взаимодействие с семьей, соблюдая права всех участников образовательного процесса и обеспечивая безопасность.

Когда мы говорим о детях с тяжелыми формами инвалидности и множественными нарушениями развития, важно понимать: их родители – тоже «особенные». Они живут в постоянном стрессе, борются с системой, устают от бесконечных реабилитаций и нередко замыкаются в своем мире, где, кажется, нет других вариантов, кроме как настаивать на инклюзии в обычной школе – даже если ребенок агрессивен или не способен усваивать программу [2]. Кто такие дети с умственной отсталостью и психиатрическими нарушениями?

Это особая категория учащихся, у которых:

- Интеллектуальное развитие ниже возрастной нормы ( $IQ < 70$ , трудности с абстрактным мышлением, речью, памятью).
- Есть психиатрический диагноз (расстройство аутистического спектра, шизофрения, органическое поражение ЦНС, поведенческие нарушения и др.).
- Часто наблюдаются вспышки агрессии – из-за неспособности выразить эмоции, страхов, гиперчувствительности или бредовых состояний.

Такие дети нуждаются не только в специальных образовательных условиях, но и в медикаментозной поддержке, регулярной коррекционной работе с дефектологами и психиатрами.

Дети с интеллектуальными нарушениями [1, с.22] и психиатрическими диагнозами могут проявлять агрессию по разным причинам:

- Физиологические факторы (органические поражения ЦНС, эпилепсия, шизофрения и др.);
- Психологические причины (страх, фрустрация, непонимание социальных норм);
- Педагогические ошибки (неадекватные нагрузки, отсутствие индивидуального подхода).

### **Работа с родителями: сложности и стратегии**

Родители детей с ОВЗ (особенно с умственной отсталостью\РАС и психиатрическими нарушениями) иногда избегают признавать тяжесть состояния ребенка и отказываются от необходимой терапии, возлагая всю ответственность на образовательное учреждение.



Некоторые:

- отказываются от лечения, считая, что «врачи только гробят детей таблетками»;
- игнорируют рекомендации ЦПМПК (центральной психолого-медико-педагогической комиссии);
- требуют включения ребенка в обычный класс, даже если он представляет опасность для окружающих.

В результате учителя и ученики становятся заложниками ситуации: ребенок срывает уроки, бьет одноклассников, а родители обвиняют во всем школу [5].

Такие родители часто действуют из-за страха стигматизации или непонимания реальных потребностей ребенка. Однако школа не может брать на себя функции медиков и психиатров – важно выстраивать диалог, опираясь на закон и интересы всех детей.

Как найти баланс между инклюзией и безопасностью? Какие меры может предпринять образовательное учреждение? Разберемся далее.

1. Четкое нормативное регулирование:

Школе необходимо разработать локальные акты, регламентирующие:

- Порядок включения детей с тяжелыми поведенческими нарушениями в образовательный процесс.
- Алгоритм действий при проявлениях агрессии.
- Критерии для пересмотра образовательного маршрута.

Пример: Положение о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ, где прописаны этапы работы с «особыми случаями».

2. Многоуровневая система оценки рисков:

Перед включением ребенка в класс необходимо провести:

1. Комплексную диагностику (ПМПК + заключение психиатра).
2. Пробный период адаптации (2–4 недели).
3. Оценку ресурсов школы (наличие тьюторов, дефектологов, оборудованных пространств).

3. Обязательное тьюторское сопровождение [6]:

Для детей с агрессивным поведением необходимо:

- Закрепить персонального тьютора.
- Разработать индивидуальный план коррекции поведения.
- Обеспечить постоянный мониторинг состояния.

4. Создание «ресурсных зон»

В школе должны быть оборудованы:

- Сенсорные комнаты для разгрузки
- Кабинеты психологической разгрузки
- Отдельные учебные пространства для временной изоляции при агрессии

5. Профессиональная подготовка педагогов

Обязательные мероприятия:

- Регулярные тренинги по деэскалации конфликтов

- Обучение основам прикладного анализа поведения
- Супервизии со специалистами по детской психиатрии

6. Альтернативные формы обучения [4], когда инклюзия невозможна, предложить:

- Надомное обучение с элементами социализации.
- Дистанционные форматы.
- Смешанные модели (часть занятий в школе, часть – индивидуально).

7. Межведомственное взаимодействие.

Школе необходимо выстроить работу с: – Органами опеки.

- Центрами социальной реабилитации.
- Детскими психиатрами.
- КДН.

Таким образом, баланс между инклюзией и безопасностью достигается через:

1. Четкие регламенты и распределение ответственности
2. Профессиональную подготовку кадров
3. Индивидуальный подход к каждому случаю
4. Открытый диалог со всеми участниками процесса

Работа с детьми с ОВЗ, проявляющими агрессию, требует не только педагогических, но и юридических, медицинских и психологических знаний. Важно выстраивать диалог с родителями, опираясь на законодательство и интересы всех участников образовательного процесса. Только комплексный подход поможет минимизировать риски и создать безопасную среду для всех детей.

Важно помнить: Истинная инклюзия – не в формальном присутствии ребенка в классе, а в создании условий, где он сможет развиваться без ущерба для себя и окружающих.

### **Литература**

1. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Владос, 2021, С.21–24
2. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. – М.: Просвещение, 2019.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации»
4. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Право на образование ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.- М.: ФРЦ, 2020
5. Etscheidt S. Behavioral Intervention Plans: Legal and Practical Considerations for Students with Emotional/Behavioral Disorders.- Journal of Disability Policy Studies, 2020
6. Myers D.M., Briere D.E. Lesson Learned from 20 Years of PBS Implementation. – Journal of Positive Behavior Interventions, 2022.

## **Консультирование родителей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов**

**Куулар Чодураа Кара-ооловна,**

*руководитель центральной психолого-медико-педагогической комиссии при  
Государственном бюджетном учреждении «Республиканский центр психолого-  
медико-социального сопровождения «Сайзырал» (Кызыл, Россия)  
choduraa\_kuular@mail.ru*

В статье рассматривается ключевая роль психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в реализации инклюзивного образования. Основное внимание уделяется консультированию родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью как важному направлению работы комиссии.

**Ключевые слова:** ПМПК, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, консультирование родителей, права в образовании.

## **Counseling Parents at the PMPK on Inclusive Education for Children with Disabilities and Special Educational Needs**

**Kuular Choduraa Kara-oolovna,**

*Head of the Central Psychological-Medical-Pedagogical Commission at the State  
Budgetary Institution "Republican Center for Psychological-Medical-Social Support  
'Sayziral'" (Kyzyl, Russia)  
choduraa\_kuular@mail.ru*

The article examines the key role of the Psychological, Medical, and Pedagogical Commission (PMPK) in implementing inclusive education. The primary focus is on counseling parents of children with disabilities and special needs as an important area of the commission's work.

**Keywords:** PMPK, inclusive education, children with disabilities, children with SEN, parental counseling, educational rights.

Современная система образования России ориентирована на создание равных возможностей для всех категорий обучающихся, что нашло отражение в концепции инклюзивного образования [1]. ПМПК играет ключевую роль в реализации инклюзивных практик, выступая связующим звеном между семьей ребенка с особыми образовательными потребностями и образовательной организацией. Так, ПМПК определяет ключевые аспекты инклюзивного образования: равный доступ (обеспечение возможности обучения для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями, в обычных школах), индивидуальный

подход (адаптация программ и методов обучения под нужды каждого ученика), безбарьерная среда (создание физической (пандусы, лифты) и психологической (толерантность, поддержка) доступности), командная работа (участие педагогов, психологов, дефектологов, родителей и самих детей в образовательном процессе), социализация (развитие взаимодействия между всеми учениками, предотвращение дискриминации и изоляции), профессиональная подготовка педагогов (обучение учителей работе в инклюзивных классах), гибкость системы (использование разнообразных форм обучения (тьюторство, дистанционные технологии)).

Новое Положение о ПМПК, утвержденное приказом Минпросвещения России от 01.11.2024г. № 763, вносит значительные изменения в организацию работы комиссий, которые направлены на улучшение качества сопровождения детей с ОВЗ и усиления роли ПМПК в системе инклюзивного образования [2].

Согласно новому положению, помимо таких направлений работы ПМПК как, определение особых образовательных потребностей детей с учетом психофизических особенностей в развитии и/или отклонений в поведении, разработки рекомендаций по организации дальнейшего обучения и воспитания, организации индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении и ряда других направлений, не менее важным является консультирование родителей (законных представителей).

Рассмотрим основные аспекты консультирования родителей в условиях ПМПК, направленные на поддержку семей и содействие успешной инклюзии детей с ОВЗ в образовательную среду [3].

## **1. Роль ПМПК в консультировании родителей.**

ПМПК – это коллегиальный орган, который проводит комплексное обследование детей с целью определения их особых образовательных потребностей и выработки рекомендаций по дальнейшему обучению.

Родители не всегда понимают значение заключения ПМПК, зачастую испытывают страх и тревогу перед прохождением комиссии. Поэтому, консультирование семьи – важный этап работы комиссии. Вопросы, которые в основном волнуют родителей (законных представителей): могут ли отказать в инклюзивном обучении, можно ли оспорить решение ПМПК, обязаны ли выполнять рекомендации ПМПК, в частности предоставление услуг тьютора, где лучше обучать ребенка: в обычной или специальной (коррекционной) школе, в чем отличие адаптированной основной общеобразовательной программы от основной общеобразовательной и т.д. Грамотное правовое консультирование снижает тревожность родителей и помогает им отстаивать интересы ребенка в системе инклюзивного образования.

## **2. Основные направления консультирования родителей:**

### **2.1. Разъяснение заключения ПМПК.**

Многие родители испытывают тревогу, получая заключение ПМПК, поэтому важно объяснить родителю (законному представителю), что ПМПК – это помощь, а не «приговор», что инклюзивное образование не означает «понижение уровня», а направлено на индивидуальный подход, развеять мифы (например, что ребенок в инклюзивном классе не получит должного внимания), показать положительные примеры успешной инклюзии, что после правильной поддержки, дети успешно адаптируются. Грамотное разъяснение поможет родителям принять заключение не как проблему, а как руководство к действию для дальнейшей поддержки ребенка.

### **2.2. Правовое просвещение.**

Правовое просвещение родителей детей с ОВЗ – это целенаправленная деятельность по информированию и консультированию родителей об их правах, обязанностях и процедурах в рамках ПМПК с целью повышения правовой грамотности родителей, осознанности и активности в защите интересов ребенка, предотвращения нарушений прав ребенка и семьи и обеспечения законности и прозрачности работы ПМПК [3].

Родители детей с особыми образовательными потребностями часто сталкиваются с нехваткой информации о своих правах, правах ребенка и возможностях в системе инклюзивного образования. ПМПК просвещает семьи в законодательных нормах и механизмах реализации инклюзии: право на специальные условия получения образования (согласно заключению ПМПК), на получение бесплатного психолого-педагогического сопровождения, на выбор формы обучения и т.д. Здесь ПМПК выступает не только как диагностический орган, но и как информационно-правовой ресурс для семьи, помогающий родителям стать уверенными и компетентными участниками образовательного процесса своего ребенка.

### **2.3. Эмоциональная поддержка.**

Эмоциональная поддержка родителей при консультировании направлена на снижение тревоги, страхов и чувства изоляции. Диагноз ребенка часто вызывает у родителей стресс, чувство вины или отрицание. Специалисты ПМПК, в частности психолог помогает принять особенности ребенка, настроиться на сотрудничество со школой. В данном случае необходимо создание доверительной атмосферы: установление доброжелательного и уважительного отношения, активного слушания, гарантия приватности обсуждаемой информации, подтверждение естественности тревоги, венчание мифов об ОВЗ, ясное и доступное информирование, «мягкая упаковка» заключения с акцентом на сильные стороны ребенка, возможности развития, а не только на ограничения, подчеркивание роли родителей как важных участников образовательного процесса [5].

В этом направлении важно помочь родителям пережить сложный этап, сохранить ресурсное состояние для эффективной помощи ребенку.

## 2.4. Практические рекомендации

Важность практических рекомендаций при консультировании родителей заключается в способности превратить диагностику в конкретные действия, тем самым оказать эффективную помощь, а именно: конкретизация заключения ПМПК (какой вид программы, нужен ли тьютор, логопед, дефектолог, специальные технические средства и т.д.), ориентир для образовательной организации (указать юридически значимый документ, на основании которого ребенку создаются специальные условия обучения), координация образовательных рекомендаций ПМПК с мероприятиями индивидуальной программы реабилитации/ абилитации (ИПРА) разрабатываемой Бюро МСЭ.

Так ребенок быстрее получает необходимую поддержку в обучении и развитии, родители чувствуют себя компетентными защитниками интересов ребенка, школа получает четкие указания для организации инклюзивного процесса. Наличие практических рекомендаций, их конкретность и исполнимость – ключ к реализации прав ребенка на качественное образование [6].

## 3. Проблемы и пути их решения

Несмотря на важность консультирования, существуют трудности:

– Недостаток времени на ПМПК – решение: предварительные беседы, памятки для родителей, создание информационных ресурсов (буклеты, сайты, вебинары).

Закключение. Консультирование родителей в условиях ПМПК – это не просто информирование, а важный шаг к построению доверительных отношений между семьей и образовательной системой. Грамотная поддержка родителей помогает снизить их тревожность, повысить мотивацию к сотрудничеству и, в конечном итоге, способствует успешной адаптации ребенка в инклюзивной среде.

Таким образом, ПМПК выступает важным звеном в системе инклюзивного образования, способствуя реализации принципа «образование для всех».

## Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022) «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: [КонсультантПлюс] ([http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/))
2. Приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» – Режим доступа: [Официальный интернет-портал правовой информации] (<http://pravo.gov.ru>)
3. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2016. с. 70–77.

4. Грибанова Г.В. Руководство по организации деятельности психолого-медико-педагогической комиссии // Дефектология. – 201. – №6 – с. 66–94.

5. Яковенко Т.Д. Современные подходы к организации взаимодействия специалистов психолого-медико-педагогических комиссий с родителями // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – №2 (38). – С. 51–57.

## **«Очевидное – невероятное» в летнем лагере: опыт интегративной работы на научно-ориентированной смене для детей с ТМНР и их семей**

**Просветова Евлалия Владимировна,**

психолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики «Особое детство», член Экспертного совета центра; сертифицированный игровой педагог (г. Москва)  
evprosvetova@gmail.com

**Кибрик Анна Андреевна,**

психолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики «Особое детство», член Экспертного совета центра; тренер и член команды по развитию и адаптации языковой программы «Макадон» в России (г. Москва)  
anna.kibrik@gmail.com

**Водинский Александр Феликсович,**

психолог, специалист по интегративной работе, учредитель АНО «Открытый джаз», директор Интегративного джазового центра (г. Москва)  
alexander.vodinskiy@yandex.ru

В статье описан практический опыт интеграции детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и членов их семей в тематической смене летнего семейного лагеря.

**Ключевые слова:** интеграция, альтернативная и дополнительная коммуникация, дети и подростки с тяжелыми и множественными нарушениями развития, средовый подход и создание развивающих сред в работе с детьми с нарушениями развития и их родителями.

## **Experience of Integrative Work in a Science Summer Camp for Children with Severe and Multiple Developmental Disabilities and their Families**

**Evlaliya Prosvetova,**

psychologist of the Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics “Special Childhood”, member of the Expert Council; certified play therapist (Moscow, Russia)  
evprosvetova@gmail.com

**Anna Kibrik,**

*psychologist of the Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics “Special Childhood”, member of the Expert Council; coach and member of the Russian team for the development and adaptation of the Makaton language program (Moscow, Russia)*  
*anna.kibrik@gmail.com*

**Alexander Vodinskiy,**

*psychologist, integrative work specialist, founder of the non-governmental organization “Open Jazz”, director of the Integrative Jazz Center (Moscow, Russia)*  
*alexander.vodinskiy@yandex.ru*

The article describes the practical experience of integrating children with severe and multiple developmental disorders and their family members in a thematic shift of a summer family camp.

**Keywords:** *integration, alternative and augmentative communication, children and adolescents with severe and multiple developmental disorders, environmental approach and creation of developing environments in working with children with developmental disorders and their parents.*

В московском Центре лечебной педагогики «Особое детство» (ЦЛП) накоплен богатый опыт по организации семейных летних выездов, построенных на принципах интеграции. Этот опыт применительно к работе с детьми и подростками с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) описан в статье 2023 года «Интеграционные процессы в летнем семейном лагере для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» [2].

Использование в нашей деятельности термина «интеграция» неслучайно. В отличие от инклюзии, которая означает лишь «включение или присоединение», интеграция предполагает двустороннее и симметричное взаимодействие и понимается как «процесс формирования единства и целостности внутри системы, где все специализированные элементы взаимосвязаны и взаимозависимы» [1]. Важно отметить, что проблема интеграции особенно актуальна для семей, воспитывающих детей с ТМНР, поскольку в большинстве случаев у них отсутствует среда для полноценного общения с окружающими. Это обусловлено сложным комплексом социальных, психологических и медицинских факторов [4].

Смена летнего лагеря ЦЛП для детей и подростков с ТМНР и их семей существует с 2019 года, все это время решая задачи интеграции как приоритетные. Цель данной статьи – описание и анализ опыта социальной интеграции на примере интегративной смены 2024 года.

В ходе планирования и проведения смены используются различные инструменты, позволяющие осуществлять процесс интеграции: широкое применение средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), организация занятий по принципам средового подхода [3],



а также ежегодный выбор тематики смены, которая становится важным объединяющим началом для всех участников. Выбранная тематика служит двойной цели: она создает более осмысленную и доступную среду для детей с особыми потребностями, а детей без особенностей вдохновляет на творчество и игру. Благодаря этому формируется общее, объединяющее пространство, куда все дети могут полноценно интегрироваться (например, через такие действия, как ношение всеми участниками одежды одной цветовой гаммы или совместное рисование большой картины). Помимо этого, тематика выступает важным инструментом для поддержки взаимодействия детей друг с другом.

В 2024 году для смены была выбрана тема «Наука и науки». Выбор не был случайным – в традиционном мышлении все, что связано с наукой и какими-либо формами академических знаний, воспринимается как нечто недоступное или неинтересное для детей с нарушениями развития. Это убеждение часто распространяется и на их родителей, у большинства из которых на фоне дефицита ресурсов на первый план выходит удовлетворение базовых жизненных потребностей семьи, а не собственная профессиональная реализация или личные хобби и интересы. При этом в процессе регулярной психологической работы с родительским сообществом выяснилось, что многие родители наших подопечных обладают интересными профессиями: физик-ядерщик, научный фотограф, технолог на кондитерском производстве и прочие. Благодаря этому родилась идея научно-ориентированной смены как пространства, объединяющего самых разных людей и дающего возможность для реализации и детям, и взрослым.

Одним из ключевых направлений психологической работы на смене была поддержка *родителей* в формировании более активной позиции и готовности выйти из роли клиентов, или потребителей услуг, в поле со-творчества и совместной деятельности с педагогами, которые обычно являются теми, кто организует все яркие события. Отклик был неожиданно сильным: с лекциями и мастер-классами выступили даже те родители, от которых мы этого не ожидали; почти все ходили на мероприятия друг друга, в частности, большой популярностью пользовался вечерний лекторий; родители открылись друг для друга, педагогов и детей с новой стороны. При этом включение родителей в работу смены не стало чем-то искусственным: в рамках лектория действительно удалось охватить широкий спектр интереснейших тем в самых разных областях знания – от палеогеологии до медицинской этнографии. Этот опыт способствовал сплочению родителей и педагогов как помогающего мини-сообщества, повысил чувство личного вклада в организацию смены, помог многим предстать в роли профессионалов в своей области, а не только родителей детей с нарушениями развития.

Еще одним важным направлением была работа с *сиблингами* детей с особенностями. Научная тематика стала той основой, на которой стро-

илось интегративное взаимодействие разных детей друг с другом, вне зависимости от наличия или отсутствия нарушений развития, а также взаимодействие детей с различными взрослыми – педагогами, волонтерами, родителями. В первой половине дня проходили занятия детей по группам, и часть из этих групп была интегративной – например, дошкольники с особенностями и без особенностей образовали группу юных биологов и каждый день ходили в небольшие походы, изучая флору и фауну Новгородской области. В конце смены каждая группа представила свой научный проект, а также познакомилась с проектами других групп. Темы проектов варьировались от изучения сенсорных свойств объектов окружающего мира до вполне реального мини-исследования типов почв Валдайской возвышенности. Таким образом, происходил обмен научными знаниями между различными детьми. Кроме того, дети более старшего возраста посещали вечерний лекторий.

Наиболее сложной, но одновременно и наиболее интересной стала задача адаптации научной тематики смены таким образом, чтобы она была интересна и доступна для *детей с ТМНР*. Опорой в этом было использование средств АДК, в частности, подбор сенсорных и предметных символов для различных научных дисциплин (каждый день был днем какой-то науки). Методическим подспорьем и источником вдохновения для педагогов стало то, что практически в любой квази-научной деятельности присутствует ярко выраженный сенсорный компонент. Например, юные биологи на своих прогулках не только изучали растения, но и собирали их, рассматривали, трогали и нюхали. Другая группа детей, с наиболее выраженными когнитивными сложностями, также использовала для своего научного проекта возможности окружающей среды, создав тактильное лото. В ходе занятий и прогулок они собирали приглянувшиеся участникам объекты природы (шишки, камни, палки, мох) в двойном экземпляре, а затем приклеивали их на карточки, сделав, таким образом, привлекательное и полезное дидактическое пособие своими руками.

Важно отдельно остановиться на работе с *подростками с ТМНР*, проходившей в формате столярной мастерской. Эта группа создала проект-макет Солнечной системы. Ценным в этой работе было то, что удалось включить подростков в модель осмысленного труда полного цикла: они в течение недели участвовали в интенсивной проектной деятельности, которая завершилась созданием и презентацией научного продукта, на их глазах успешно принятого сообществом. Эта ситуация являлась модельной и была прожита участниками группы целиком – от начала работы (выбора с помощью средств АДК того, что именно каждый из них будет делать) до презентации проекта. Важным моментом, соответствующим духу интегративного подхода, было то, что удалось подобрать такую форму деятельности, при которой на каждом этапе осуществления проекта происходила не игра, не симуляция, а полноценная деятельность

с осмысленным участием подопечных. Для этого была проведена большая работа по интеграции каждого из участников в общий процесс. Так, подросток, который в силу моторных и энергетических особенностей был способен участвовать в конструктивной деятельности лишь в течение короткого времени, выполнял небольшую по объему часть работы (одну из маленьких планет Солнечной системы), но, как и другие участники, от начала и до конца.

В завершение статьи хотим кратко перечислить основные находки смены, которые могут оказаться полезными при планировании подобных проектов: использование «научных» атрибутов – кафедры для лектора, сделанной из картона, дипломов, зачетных книжек и академических шапочек в качестве подарков; ежедневные занятия в формате научных проектов; вечерний лекторий от родителей и волонтеров смены; разовые кружки-лаборатории; интерактивная ярмарка, проведенная в формате конференции с «пленарным докладом» и выступлениями на «секциях»; отчетный «симпозиум», где каждая группа детей представляла свой научный проект.

### **Литература**

1. Дименштейн, Р.П. «Интеграция» или «Инклюзия»? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей / Р.П. Дименштейн, И.В. Ларинова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 6–7. – М.: Теревинф, 2016. – С. 139.
2. Интеграционные процессы в летнем семейном лагере для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.А. Кибрик, Е.В. Просветова // Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.) / гл. ред. Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова. – М.: МГППУ, 2023. – 320 с.
3. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. От индивидуальных занятий к обучению в классе / М.А. Посицельская, И.Ю. Захарова, Т.А. Бондарь, И.С. Константинова, М.В. Яремчук. – М.: Теревинф, 2013. – 280 с.
4. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. О.С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2024. – 432 с.

## РАЗДЕЛ 6

### ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

---

#### ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ

##### **Роль игровой деятельности в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования**

**Абдуллина Элина Руслановна,**

*«Казанский Инновационный Университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»*

*(Казань, Россия)*

*ella\_ab\_01@mail.ru*

**Климко Наталья Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, «Казанский инновационный*

*университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» (Казань, Россия)*

*nvklimko@mail.ru*

В последние годы проблема инклюзивного образования становится все более актуальной. Инклюзивное образование предполагает создание условий для обучения и воспитания всех детей независимо от их физических, психических и интеллектуальных особенностей. Одной из важных задач инклюзивного образования является формирование межличностных отношений между детьми разного уровня развития. В данной статье рассматривается роль игровой деятельности в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** *игровая деятельность, дошкольный возраст, межличностные отношения, инклюзивное образование.*

#### **The Role of Game Activities in the Formation of Interpersonal Relations in Senior Preschool Children with ONP in the Conditions of Inclusive Education**

**Abdullina Elina Ruslanovna,**

*“Kazan Innovation University named after: V.G. Timiryasova (IEUP)” (Kazan, Russia)*

*ella\_ab\_01@mail.ru*

**Klimko Natalya Vladimirovna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor "Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova (IEUP)" (Kazan, Russia)*  
nvklimko@mail.ru

**Annotation:** In recent years, the problem of inclusive education has become increasingly relevant. Inclusive education involves creating conditions for the education and upbringing of all children, regardless of their physical, mental and intellectual characteristics. One of the important tasks of inclusive education is the formation of interpersonal relationships between children of different levels of development. This article examines the role of play activities in the formation of interpersonal relationships in older preschool children with general speech underdevelopment (GSU) in the context of inclusive education.

**Keywords:** *play activities, preschool age, interpersonal relationships, inclusive education.*

Человек в процессе всего жизненного периода тесно связан контактами с другими людьми. Потребность в общении находится почти на базовом уровне подсознания. Особенно важны коммуникации в период дошкольного развития у детей, так как общение со взрослыми или сверстниками способствует развитию полноценной и гармоничной личности. Дошкольный период – самый важный для становления личности. В это время ребенок познает окружающий мир, получает первоначальные представления о мире. У него начинают формироваться интересы к труду, к людям. В процессе взаимодействия со сверстниками вырабатываются навыки, формируется поведение и характер. Советский педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что «игра – это огромное и светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [4]

Все занятия дошкольника связаны с игрой, так как игра в данный период является ведущим видом деятельности. Игра является одной из форм организации процесса воспитания, обучения и развития в детском саду. Также, хочется отметить, что игра является действенным методом и для детей с ОНР, у которых из-за особенностей развития речи зачастую межличностное взаимодействие нарушено. Игра помогает дошкольникам с ОВЗ развить морально-волевые качества, а также стимулирует детей взаимодействовать с миром и с детьми. Особенно важно, применение игровых практик в инклюзивной среде, где у детей с ОВЗ развиваются духовные и физические навыки, а также внимание, память, мышление, воображение, дисциплинированность, ловкость.

Игра – самый главный вид деятельности у детей в период дошкольного образования. Игра служит отличным средством познания окружающей действительности, впечатлений. В игре у детей развиваются мыш-

ление, воображение, эмоциональность, активность, которые формируют потребность в общении. Еще Л.С. Выготский отмечал, что с одной стороны в игре ребенок может быть свободным и самостоятельным, но с другой стороны иногда ему приходится подчиняться правилам. Например, в процессе игры, для продолжения действий ребенку нужно выполнить определенное условие, от которого зависит его дальнейшее пребывание в данном микросоциуме. Таким образом, дети соблюдают эти правила, потому что от них зависит ход игры и ее особенности, или не соблюдают, что влечет за собой выход из игры. [1]

В играх дети впервые создают отношения друг с другом, изучают характер, развивают коммуникативные навыки и умения. У детей старшего дошкольного возраста потребность в общении формируется через групповую игровую деятельность. Именно в данных ситуациях, дети устанавливают контакты, применяют на практике усвоенные знания и нормы поведения в различных ситуациях.

Игровая деятельность может быть разных видов, а также определяет разные педагогические задачи. Например, подвижные игры помогают в развитии двигательных навыков. Они вызывают у детей позитивное настроение, чувство радости, смех, что положительно влияет на развитие дружбы с другими.

Дидактические игры, в свою очередь, помогают детям понять о существовании коллектива и необходимости взаимодействовать друг с другом. Также, они учат отмечать достоинства и переживания друзей, помогают во взаимодействии между дошкольниками. В процессе применения дидактических игр ребенок учится договариваться, регулировать свое поведение, сплоченности и контроль своих действий.

Сюжетно-ролевая игра помогает понять о важности соблюдения общих игровых требований, обговариванию сюжета, роли и дальнейших действий. Дети старшего дошкольного возраста в этот момент уже осознанно подходят к выбору сюжета и ролей, они сообщая обсуждают сценарий, планируют детали. Это может быть игра по мотивам известных сказок, мультфильмов или пародия на любимых блогеров. [3]

Игровая деятельность играет ключевую роль в всестороннем развитии ребенка, в формировании межличностных взаимоотношений. Она участвует в развитии познавательных процессов, эмоциональной сферы, крупной и мелкой моторики, а также коммуникативных навыков. Однако, на сегодняшний день, отмечается снижение уровня межличностных отношений у детей дошкольного возраста. Это связано с внедрением цифровых и ИКТ технологий в нашу жизнь. В настоящее время современный смартфон или ноутбук является лучшим другом многих детей, а любимое занятие – это просмотр мультфильмов, «Ютуб-блогеров» на телевизоре или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом. Родители

и педагоги бьют тревогу, и все чаще замечают, что у детей падает успеваемость. Также они подчеркивают, что дети испытывают трудности в построении общения со сверстниками. Они не могут найти дипломатичный подход в общении, долговременно поддерживать контакты, правильно реагировать на проявление дружеских качеств. Им трудно отслеживать свои чувства и действия во время любого вида деятельности. Все это, в последствии, приводит к формированию недоверия к окружающим людям, заниженной самооценке, замкнутости, тревожности и агрессивности. В более тяжелых случаях, есть риск развития социопатии или социофобии. [2]

У детей с ОНР отмечается трудность в установлении межличностных отношений в процессе игровой деятельности. Коммуникативные навыки имеют свои особенности. Дети с ОНР затрудняются в подчинении правилам игры, в выборе ролей. Им сложно правильно проявить свои чувства, высказать свое мнение или мысли, а также прислушаться к другим. Они не воспринимают информацию, которую им преподносят сверстники. Это связано с особенностью в развитии высших психических функций и коммуникативных навыков. В следствие этого, у детей с ОНР развивается чувство неуверенности, избегание общения или проявление агрессии.

Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин проводили исследование по изучению межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Исследование показало, что формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР возможно в процессе игровой деятельности. Игровая деятельность позволяет старшим дошкольникам с ОНР получить знания об окружающем мире, благодаря большим предметным содержаниям. Например, Д.В. Менджерицкая отмечает, что в межличностные отношения активно развиваются в сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра предоставляет возможность детям с ОНР свободно применять различные формы общения, развиваются симпатии, привязанности, дружба. [1]

По мнению А.П. Усовой, для установления долгосрочного межличностного взаимодействия между детьми с ОВЗ с другими нормотипичными сверстниками необходимо проявлять инициативу и самостоятельность, это сделает игровой процесс более ярким и быстрым, а также содержательнее и интереснее саму игру. Также она отмечала, что совместная игровая деятельность детей с ОВЗ и нормотипичных положительно влияет на обе стороны. Дети с речевыми нарушениями учатся укреплять дружественные связи, у них развиваются положительные качества: толерантность, милосердие, храбрость, доброта, трудолюбие, отзывчивость.

Д.Б. Эльконин отдавал наибольшее предпочтение к коллективным играм. Он считал, что в процессе игровой деятельности у ребенка с ОНР

в условиях инклюзивного образования могут строиться новые доверительные отношения со сверстниками. Играя вместе, дети развивают свои речевые и коммуникативные навыки, например, когда обсуждают свои предложения и предпочтения.

Также, Д.Б. Эльконин в своих исследованиях высказывал важность участия педагогов и родителей для развития дружественных связей между детьми с ОВЗ и другими. Например, чтобы стать членом коллектива детской группы нужно создать специальные условия для успешной реализации игровой деятельности. Взрослым нужно научить детей уступать или приходить к общему мнению при возникновении конфликтов или споров. Если ребенок сможет отказаться от настойчивого и эгоистичного сценария в игре ради совместной деятельности, то это может говорить о том, что дружба положительно влияет на его личность, а также на поведение и поступки. Наибольшее положительное воздействие на дружественные межличностные взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста с ОНР оказывает инклюзивная среда. Дети с ОНР взаимодействуют между собой, а также с другими нормотипичными, проявляют инициативу в игре, учитывают игровые интересы всех участников коллектива. А самое главное становятся важной структурной единицей общества и налаживают контакт с миром. [1]

Таким образом, игровая деятельность выполняет ключевую роль в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования. Она помогает детям научиться сотрудничать, предотвращать или разрешать конфликты, понимать свои чувства и других людей. Важно отметить, что для успешной реализации этой роли необходимо создать специальные условия, которые будут направлять развитие игровых навыков у детей с ОНР в нужном направлении, а также необходимо обеспечить поддержку и помощь со стороны педагогов и родителей в процессе игрового взаимодействия.

### **Литература**

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Р.С. Буре // Для занятий с детьми 3–7 лет – М.: Мозика – Синтез, 2019. – 80 с.
2. Бычкова, С.С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников [Текст] / С.С. Бычкова. – М.: Аркти, 2021. – 96 с. 52
3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] – СПб.: Питер, 2009 – 576 с.
4. Карабанова, О.А. Развитие игровой деятельности детей 2–7 лет [Текст] / О.А. Карабанова, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2010.- 96 с.
5. Никитина, Е.Л. Развитие межличностных отношений дошкольников в разновозрастных объединениях [Текст] / Е.Л. Никитина, Е.В. Парфина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 52–54.



## Индивидуальные занятия с ребенком с РАС в условиях частного центра

**Дембирел Урана Дарыжыковна,**

*учитель-дефектолог ГБУ РЦПМСС «Сайзырал», учитель-логопед Центра интеллектуального развития «СпектрУМ» (г. Кызыл, Республика Тыва)  
dembirelu@mail.ru*

В статье рассмотрен опыт работы с ребенком с ранним детским аутизмом в условиях частного центра психолого-педагогического сопровождения детей. Автор анализирует методы и подходы, доказавшие свою эффективность в работе с детьми с РАС, включая сенсорную интеграцию и игровую терапию. Особое внимание уделяется взаимодействию специалистов с родителями для обеспечения преемственности работы в домашних условиях. Результаты демонстрируют эффективность индивидуального подхода в условиях ППМС-центра для улучшения поведенческих и коммуникативных навыков у детей раннего возраста с аутизмом.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра (РАС), индивидуальные занятия, ранний возраст, коррекционно-развивающая работа, ППМС-центр.*

## Individual Sessions with a Child with asd in a Private Center

**Dembirelu Urana Daryzhykovna,**

*defectologist teache G BU RCPMSS «Sayzyral», Speech therapist teacher Center for Intellectual Development «SpektrUm» (Kyzyl, Russia)  
dembirelu@mail.ru*

The article focuses on the organization of individual sessions for a 3-year-old child with autism spectrum disorder (ASD) in a private psychological, pedagogical, and medical-social support (PPMS) center. It examines the development and implementation of a correctional and developmental program tailored to the child's individual needs. Special attention is paid to the collaboration between specialists and parents to ensure continuity of work at home. The results demonstrate the effectiveness of an individualized approach in a PPMS center for enhancing behavioral and communication skills in young children with autism.

**Keywords:** *autism spectrum disorder (ASD), individual sessions, early childhood, correctional and developmental work, PPMS center.*

В последние годы часто родители детей с расстройствами аутистического спектра обращаются за помощью наряду с государственными учреждениями и в частные психолого-педагогические центры. Индивидуальные занятия с дефектологом, логопедом в таких условиях позволяют обеспечить персонализированный подход, комфортную среду и гибкий график, что особенно важно для детей с особенностями развития.

В этой статье я поделюсь практическим опытом работы логопеда, дефектолога с ребенком с РАС в Центре интеллектуального развития «СпектрУм» в г. Кызыл Республики Тыва, расскажу о применяемых методиках, трудностях и достигнутых результатах. В Центр обращаются за консультацией и коррекционными занятиями специалистов родители детей с различными нарушениями, большинство которых имеют выраженные признаки РАС, детский аутизм. К дефектологу, логопеду обращаются, в основном, с жалобами на отсутствие речи ребенка.

### **Описание случая**

Ребенок: мальчик, 3 года. Диагноз F84.0

Основные трудности: отсутствие речи (отдельные вокализации), низкий уровень коммуникации (не реагировал на имя, избегал контакта), сопротивление, прерывание деятельности (на все поручения, просьбы, которые ему даются, реагирует сопротивлением, падает на пол и кричит, бьет кулаками себя по лицу), сенсорные нарушения (непереносимость громких звуков, избегание зрительного контакта, отказ от игр с тестом, некоторыми видами круп, мелкими предметами, снижение болевой и температурной чувствительности, не терпит прикосновений к себе), стереотипы (крутит колеса машинок перед глазами, ставит в ряд стулья, собирает предметы в ряд на столе).

Запрос родителей: развитие речи, обучение взаимодействию. Посещали курс занятий учителя-дефектолога в ГБУ РЦПМСС «Сайзырал», в дошкольной образовательной организации воспитатель старается индивидуально заниматься с ребенком.

Занятия в Центре проходили 2 раза в неделю по 20 минут.

### **Основные этапы работы:**

#### **1. Адаптационный период (первые 4 недели)**

Задача: установить контакт, снизить тревожность.

Каждый раз перед началом занятия здороваюсь с ребенком, называя его по имени, поднимая ладонь в сторону ребенка для хлопка [6, с.19]. Для установления контакта использовала сенсорные игры [2, с.59–71], вместе с ребенком рассыпали крупу, отщипывали куски теста и бросали в коробку, чтобы «привлечь внимание малыша и стремиться удерживать его на некоторое время» [3, с.85].

Результат: если первые 2–3 занятия проходили с участием мамы, в последующем ребенок начал заходить в кабинет без сопротивления, с интересом, иногда смотрел в лицо мне.

#### **2. Развитие коммуникации (3–6 месяцев)**

Задачи: 1. Развитие имитации (жесты, звуки).

Методы: Игры с эмоциональным подкреплением (пузыри, мыльные шары как мотивация).

Для подражания при использовании различных предметов (ложки, бубен, барабан) ритмическому постукиванию, ребенок закрывал уши, глаза, оказывал бурное сопротивление, поэтому в играх с ритмами использовала следующие приемы:

- хлопки в ладоши;
- топание ножками,
- прыжки в определенном ритме [6, с. 72]. Все эти упражнения выполняли, крепко удерживая его.

Для формирования указательного жеста читали потешку «Сорока-Белобока», тувинскую народную потешку «Арбай-Хоор», кнопочную игрушку поп-ит, прилепляли пластилином нос белке, зайцу, одновременно называя «нос». Когда начал показывать указательным жестом глаз у игрушки, переходили соответственно к словам «глаз», «рот». При этом ребенок категорически отказывался показывать эти части тела на себе. Дома во время умывания, чистки зубов мама показывала нос на ребенке «рука в руке», ребенок не оказывал сопротивления.

Для имитации звуков как один из методов использовала книгу «Букваренок» Е.В. Лодейщиковой [1, с.9–16], «Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий» М.И. Лынская [8, с. 34–35], «Учимся понимать речь» Е.Ю. Климонтович.

Результат: ребенок научился показывать с помощью указательных жестов нос, глаза, рот. Первый раз повторил звук «а» через 4 занятия в коридоре на коленях у мамы, посмотрев на меня. Когда произносили, пропевали звук «у», на 5–6 занятия начал вытягивать губы в «трубочку», поднимая при этом руки вверх. При раскрашивании красками повторял звук «м-м-м».

### **3. Познавательное развитие (3–6 месяцев)**

Задачи: соотносить одинаковые предметы, картинки, предметы с картинками; сортировать предметы, тренировка визуального внимания.

Сначала давала задание рассортировать предметы 2-х различных видов в два блюда с помощью, затем без помощи (шарики, карандаши) [6, с.89]. Затем усложняла задание для развития тактильных ощущений (мягкие шарики, шишки, деревянные брусочки). Ребенку очень понравилась сортировка по цвету, геометрической форме («Рыбалка», «Геометрическая пирамидка», «Доска Сегена»).

Трудным для ребенка было соотносить предметы с их изображениями. Для начала учились соотносить 2 предмета, постепенно доведя число соотносимых предметов до 5.

Для формирования начального рисования, координации глаз, рук рисовали сначала горизонтальные линии, взяв его руку в свою. Через 3 занятия ребенок без помощи чертил горизонтальные линии на бумаге.

### **Трудности и пути их преодоления**

- Нежелательное поведение (крики, плач, попытки убежать, кататься по полу) → введение четких правил и системы поощрений.
- Регулярно проводилась консультация мамы, объясняла этапы работы, давала задания для повторения в домашних условиях.

### **Выводы и рекомендации**

Индивидуальный подход – ключ к прогрессу. Важно опираться на интересы ребенка.

Сотрудничество с семьей – родители должны закреплять навыки дома.

Гибкость методик – иногда приходится комбинировать методики, на ходу менять методики, приемы работы.

Итог через полгода занятий:

Улучшился контакт с родителями и педагогом- заходя в кабинет ребенок протягивал ладошку для хлопка и садился за стол, дома сам иницирует, повторяет игры, проводимые с дефектологом Центра.

Появились указательный жест, звукоподражания (А-А-А- малыш плачет, У-У-У- самолет летит, корова мычит «М-М-М»).

Научился выделять цвета по называнию, научился чертить горизонтальные и вертикальные линии карандашами, красками под контролем, соотносит геометрические фигуры, реальные предметы с изображением, научился работать с пластилином, тестом- катать шарики, «колбаски».

Стал заниматься за столом 3–5 минут, что необходимо для формирования стереотипу учебного поведения.

Работа дефектолога с детьми с РАС требует терпения и творчества, но даже небольшие успехи значительно улучшают качество жизни ребенка и семьи.

### **Литература**

1. «Букваренок. Учимся читать и говорить одновременно» Е.В. Лодейщикова, Самара, 2015, с. 9–16
2. «Игры с аутичным ребенком» Елена Янушко М., 2019, с. 59–71
3. «Развитие речи у аутичных детей» Л.Г. Нуриева, М., 2022 г, с. 84–85
4. «Тяжелые нарушения речи при аутизме и других особенностях психического развития. Пути коррекции» Е.Ю. Климонтович, М., 2024, с. 190–194
5. «Учимся понимать речь» Е.Ю. Климонтович, М., 2012 с.5–8
6. «Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом» (Хаустов, 2007), с.19
7. «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей» (ТЕАССН) ((Шоплер, Ланзинд, Ватерс, 1997), с. 72, 89
8. «Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий» М.И. Лынская, М., 2012 г, с. 34–35

## **Работа педагога-психолога в дошкольном учреждении с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра**

**Журкина Анастасия Сергеевна,**

*педагог-психолог, Муниципальное казённое дошкольное учреждение детский сад № 1 «Ромашка» (Мирный, Архангельская область, Россия)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

В статье рассмотрены такие теоретические аспекты детского аутизма как понятие, причины и классификация. Затронута практическая часть деятельности педагога-психолога с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, из опыта работы в ДООУ. Описаны этапы работы педагога-психолога и структура занятий с детьми.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, детский аутизм, причины появления, условия*

## **The Work of a Teacher-Psychologist in a Preschool Institution with Children with Autism Spectrum Disorder**

**Zhurkina Anastasia Sergeevna,**

*teacher-psychologist, Municipal State Preschool Institution Kindergarten No. 1 "Romashka" (Mirny, Arkhangelsk Region, Russia)*  
*nastjasha\_1996@mail.ru*

The article considers such theoretical aspects of childhood autism as the concept, causes and classification. The practical part of the activities of a teacher-psychologist with children with autism spectrum disorder from experience in the PTA is affected. The stages of the teacher-psychologist and the structure of classes with children are described.

**Keywords:** *autism spectrum disorder, childhood autism, causes of onset, conditions*

В настоящее время много споров и мнений вокруг проблемы детского аутизма. Специалисты и врачи все чаще задаются вопросами: откуда и почему возникает данное явление. С каждым годом число детей с расстройством аутистического спектра (РАС), поступающих в ДООУ, увеличивается. В связи с этим возникает потребность в структурированном построении работы с детьми, имеющими РАС.

Обратимся к теоретическим аспектам данной проблемы. Аутизм в широком смысле понимается как явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире [3, с. 9]. По МКБ-10 F 84.0 детский аутизм понимается как тип нарушения развития, определяющийся наличием аномалий и задержек в развитии, которые проявляются у ребенка в возрасте до 3 лет, а также психопатологических изменений в таких сферах как эквивалентные социальные взаимодействия, функции общения и поведения [2].

Выделяют основные причины аутизма:

1. влияние генетических факторов;
2. органическое поражение ЦНС;
3. психогенный фактор (последствия раннего органического поражения ЦНС; неблагоприятные условия воспитания; соматическое неблагополучие ребенка; его характерологические особенности; проявления возрастных критических периодов нормального психического развития; раннее нарушение и искажение аффективного развития) [5, с. 5].

Для построения работы с детьми с РАС необходимо понять уровень доступных ему отношений с окружающим миром. Рассмотрим классификацию детского аутизма по О.С. Никольской:

I группа. Характеризуется полной отрешенностью детей от внешней среды, отсутствием зрительного целенаправленного контакта, речи, взаимодействия с окружающими. У детей этой группы наблюдается бесцельное хождение по комнате, потребность в постоянном внимании, уходе, близкий взрослый значим для ребенка и в случае, если необходимо достать игрушку, может подвести его к ним, чтобы ее достать.

II группа. Дети II группы более активны и чуть менее ранимы. В отличие от детей I группы, уровень психической активности выше, дети запечатлевают все неприятное и страшное, отмечают речевые и моторные стереотипии. Кроме стереотипии в поведении у детей этой группы отмечаются импульсивность движений, навыки усваиваются через привязанность к определенной ситуации. Дети выражают свои нужды через речь, чаще ограничиваются односложными ответами, речевые конструкции и навыки используются в большей степени только в той ситуации, в которой они были выработаны.

III группа. Для III группы характерен свой способ аутистической защиты, дети сверхзахвачены своими интересами, которые проявляются в стереотипной форме и в патологических влечениях с пристрастиями. Характерен более высокий уровень познавательного развития, а также развернутая монологическая речь, быстро набирают словарный запас и начинают говорить сложными фразами.

IV группа. Дети IV группы могут устанавливать зрительный контакт, они более робки, быстро утомляются, отмечается вялость, которая может смениться на перевозбуждение. Дети уязвимы к переменам и перестановкам в своем окружении, стабильность для них важная часть хорошего самочувствия. Проявление одаренных способностей в невербальных сферах (музыка, рисование) [3, с. 40].

Знания анамнеза ребенка необходимы для организации и построения психолого-педагогической и коррекционной работы педагогов. Содержание и условия организации обучения и воспитания детей определяются адаптированной образовательной программой для данной категории детей. В адаптированной образовательной программе для

построения психолого-педагогической работы, педагог-психолог строит свои занятия в соответствии с разделом «примерное календарное планирование совместной деятельности развития эмоционально-волевой сферы». В зависимости от степени тяжести диагноза ребенка работа может быть как групповой, так и индивидуальной. Но большее значение для развития ребенка имеет построение индивидуальной работы. Не каждый ребенок может справиться с адаптированной образовательной программой, в таком случае разрабатывается индивидуальный план сопровождения, который составляется с учетом особенностей ребенка (подбирается комплекс заданий, игр и упражнений).

Выделяют основные области деятельности педагога-психолога для сопровождения: психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам для организации работы с детьми с РАС [1, с. 25].

Можно отметить следующие этапы работы педагога-психолога:

1. Установление контакта с ребенком с РАС – сложный и достаточно долгий этап работы, который является важным для дальнейшего взаимодействия и построения коррекционных занятий. На данном этапе можно использовать возможности сенсорной комнаты, но не стоит забывать, что, оказавшись, первый раз в ней, ребенку необходимо дать время привыкнуть, осмотреться, прислушаться к новым звукам. Все зависит от индивидуальных особенностей детей, одним достаточно одного занятия для этого, а другим потребуется больше времени. Здесь целесообразно использовать метод наблюдения для диагностики ребенка.

2. На данном этапе происходит усиление психической активности, добавляются элементы игровых упражнений, зависящих от настроения и расположения ребенка в данный момент времени. Продолжается диагностика ребенка, отмечаются особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер, развития психических процессов, поведенческих установок и стереотипии.

3. Данный этап можно считать основным в работе педагога-психолога. Проводятся структурированные занятия с детьми, консультативная деятельность с родителями и педагогами. Отслеживание динамики детей является важным моментом в построении дальнейшей работы и изменении в индивидуальных планах сопровождения.

На занятиях важную роль играет вводная часть (организация деятельности). Во вводной части важно включать игровые упражнения на приветствие, а также создавать настрой на работу – здесь могут использоваться предметы/игрушки, привлекающие внимание ребенка. После вводной части следует основная. Основная часть может включать в себя игры, упражнения, задания, направленные на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы, мелкой и крупной моторики. Выбор игр, упражнений и заданий зависит от особенностей ребенка, его

настроения на данный момент времени. В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с РАС можно использовать такие методы как игротерапия (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт); психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика); беседа на заданную тему; примеры выражения своего эмоционального состояния мимикой, в рисунке; использование наглядных пособий (фотографий, картинок) [4, с. 30]. Для развития познавательной сферы могут использоваться игры на липучках, вкладыши, пирамидки, дидактический материал (картинки). Используя возможности сенсорной комнаты, способствуем развитию мелкой и крупной моторики, а также эмоционально-волевой сферы.

Ребенок с РАС может полностью отказываться от предложенных игр и заданий, будет стремиться требовать или играть с тем, что он хочет сам в данный момент. Но со временем он будет привыкать к предложенным заданиям и играм. Некоторым детям с РАС необходима быстрая смена деятельности или смена дидактических игр. Используя такой способ, деятельность будет продуктивна и со временем ребенок будет больше интересоваться ей. В данном случае необходимо время, привыкание ребенка и терпение. Структурированная и организованная деятельность всегда идет на пользу ребенку, даже если в моменте необходимо что-то менять и подстраивать под определенную ситуацию.

Таким образом, для эффективной психолого-педагогической работы необходимы знания о теоретических основах появления и развития аутизма, изучение анамнеза детей, постоянные курсы повышения квалификации педагогов. С каждым годом проблема аутизма требует большего внимания к себе. Обмен опытом между педагогами – это отличный способ узнать больше об организации деятельности детей.

### Литература

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы – Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», – 2004 80 с. ISBN 5-89239-038-1 (дата обращения: 02.06.2025).
2. МКБ-10: офиц. сайт. – URL: <https://www.mkb-10.com> (дата обращения: 09.06.2025).
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 12-е. – М.: Тервинф, 2024. – 288 с. (дата обращения: 25.05.2025).
4. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребёнку: методическое пособие: книга для родителей – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2017. – 207с. (дата обращения: 29.05.2025).
5. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] / О.С. Рудик. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с. (дата обращения: 01.06.2025).



## **Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как основа их инклюзии в общеобразовательное пространство школы**

**Козлова Екатерина Павловна,**

*студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»*

*(Челябинск, Россия)*

*kozl.ekaterina@mail.ru*

**Лапшина Любовь Михайловна,**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики,*

*психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский*

*государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)*

*lapshinalm@cspu.ru*

В статье описаны методы диагностики уровня речевого развития, включая оценку способности ребенка понимать обращенную речь, самостоятельно выражать мысли и желания, поддерживать диалогическое взаимодействие. Особое внимание уделено роли педагога-дефектолога и родителей в формировании эффективных стратегий коррекции нарушений речи.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные навыки, инклюзивное обучение, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

## **Development of Communication Skills in Older Preschoolers with General Underdevelopment of Speech as the Basis for their Inclusion in the General Educational Space of the School**

**Ekaterina P. Kozlova**

*student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education*

*«Chelyabinsk State University» (Chelyabinsk, Russia)*

*kozl.ekaterina@mail.ru*

**Lyubov M. Lapshina,**

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Special*

*Pedagogy, Psychology and Subject Methods (Chelyabinsk, Russia)*

*lapshinalm@cspu.ru*

The article describes methods for diagnosing the level of speech development, including assessing the child's ability to understand speech addressed to him, independently express thoughts and desires, and maintain dialogic interaction. Particular attention is paid to the role of the special education teacher and parents in the formation of effective strategies for correcting speech disorders.

**Keywords:** communication, communication skills, inclusive learning, general underdevelopment of speech, older preschoolers.

Нарушение речи – одна из актуальных проблем современного этапа развития общества и образования, препятствующая полноценному развитию личности ребенка. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) характеризуются нарушением речевого развития на всех уровнях речевой функции: они испытывают значительные сложности в восприятии речи окружающих, в построении собственной речи и во взаимодействии с окружающими. Как подчеркивает М.С. Коробинцева [2], несвоевременная коррекция ОНР ведёт к серьёзным последствиям для дальнейшего речевого развития (трудности овладения чтением и письмом), совершенствования когнитивных процессов (вплоть до задержки психического развития), а, значит, и для социальной адаптации ребёнка в целом [4].

Чем раньше диагностируются симптомы нарушения, тем больше шансов скорректировать проблему и минимизировать негативные последствия для дальнейшего обучения и социального взаимодействия ребёнка [1]. Помимо собственно речевых трудностей, важно учитывать эмоционально-личностные качества ребенка, такие как тревога, страхи, заниженная самооценка, что усугубляет проблему. По мнению современных исследователей, такие дети отличаются сниженным уровнем инициативности и вовлечённости в коллективные процессы, в процесс обучения [3].

Наиболее типичными проявлениями ОНР являются [6]:

- нарушенное звукопроизношение и слабое владение правильной интонацией;
- бедный активный словарь и неправильное использование лексических единиц;
- сложности с пониманием обращённой речи;
- затруднения в формулировании собственного высказывания;
- отсутствие интереса к самостоятельному изучению нового материала и недостаточная инициатива в контактах со сверстниками.

Учитывая сложность структуры дефекта при ОНР, уровневость ее проявления (4 уровня ОНР), ее тотальное влияние на все стороны психики, диагностику проводят комплексно все педагоги: логопед (особенности речевого развития) [2], дефектолог (особенности познавательного развития) [4] психолог (особенности эмоционально-волевой и личностной сферы; сферы коммуникации) [3], воспитатель (особенности освоения общеобразовательной программ) [6], врач-невролог и нейрофизиолог (особенности биологических предпосылок нарушенного развития) [5] и родители (особенности генерализации формируемых в процессе обучения компетенций) [4].

Такая системная диагностика лежит в основе комплексной программы коррекции, которая направлена на устранение первичных симптомов нарушенного развития и устранения основных дефицитов тех функций, которые лежат в основе социализации ребенка с ограничен-

ными возможностями ребенка на всех последующих возрастных этапах – т.е. повышение коммуникативных компетенций [1]. Именно недостатки коммуникации составляют основные трудности помещения детей с ОНР в общеобразовательное пространство школы; устранение коммуникативных трудностей позволит сделать группу соответствующей принципам инклюзивного обучения [7]. Специалисты применяют разнообразные техники, основанные на результатах научных исследований и передового психолого-педагогического и дефектологического опыта [2].

Упражнения, направленные на укрепление мышц артикуляционного аппарата, улучшение дикции и дыхания проводятся ежедневно и регулярно, закрепляя новые двигательные стереотипы [6].

Игровые задания и творческие проекты используются для обогащения словарного состава, отработки правильного и точного употребления различных частей речи, активизация запаса синонимов и антонимов. Занятия строятся на основе индивидуально подобранных заданий, учитывающих интересы и потребности конкретного ребёнка [1].

Педагоги также организуют групповую работу, направленную на тренировку умения общаться друг с другом, обсуждать события, планировать совместные действия. Создание благоприятной атмосферы поощряет инициативу ребёнка и формирует положительную установку на самореализацию [7].

Родители играют ключевую роль в поддержке своего ребёнка, помогая освоить навыки эффективного общения. Педагоги предлагают родителям регулярные встречи, консультации и семинары, направленные на просвещение взрослых относительно стратегии поддержки своего малыша в домашних условиях [4].

Анализ современной научно-методической литературы показывает, что проблема ОНР остается актуальной и нуждается в дальнейших исследованиях и разработке новых технологий коррекции. Несмотря на успехи, достигнутые современной наукой, остаётся ряд нерешённых вопросов, связанных с индивидуализацией образовательного маршрута и обеспечением преемственности между дошкольным образованием и начальной школой [7].

Выводы. Таким образом, применение комплексного подхода в диагностике и коррекции, привлечение ресурсов всех специалистов образовательного учреждения и родителей позволит обеспечить максимальную поддержку детям с ОНР в коммуникативном развитии и т.о., создать оптимальные условия для реализации коммуникативного потенциала ребёнка.

## **Литература**

1. Березина М.С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М.С. Березина, Л.М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы

: Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. С. 178–181. – EDN AYNEWM.

2. Коробинцева М.С. Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М.С. Коробинцева // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа». 2020. С. 144–146. – EDN HTFFHD.

3. Коробинцева М.С. Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология, 2023. Т. 9 (75). № 2. С. 125–138. – EDN HPMSAX.

4. Лапшина Л.М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л.М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. С. 15–20. – EDN MRLCXW.

5. Лапшина Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2009. № 2(25). С. 183–184. – EDN ZXRSIX.

6. Филичева Т.Б. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева. М.: ООО В. Секачев. 2016. 196 с.

7. Шевелева Д.Е. Дети с нарушениями речи в инклюзивном детском саду: каким образом выстроить коммуникацию / Д.Е. Шевелева // Современное дошкольное образование. 2023. № 2 (116). С. 34–43. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-2116-34-43.

## **Особенности реализации инклюзивного образования детей дошкольного возраста**

**Маликова Наталия Александровна,**

*аспирант Бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (Сургут, Россия)*  
*malikova.2110@mail.ru*

В статье рассмотрено понятие инклюзивного образования, приведены нормативно-правовые особенности его регулирования. Обозначена важность инклюзив-

ного образования в условиях детского образовательного учреждения в современном обществе. Внедрение инклюзии основывается на ряде принципов и имеет определенные проблемы в современной его реализации. В статье предложен комплекс мероприятий по формированию комфортной и благоприятной атмосферы в ДОУ для адаптации и успешной социализации ребенка особенностями в развитии в рамках инклюзивного подхода.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования, дети дошкольного возраста.

## Features of the Implementation of Inclusive Education for Preschool Children

**Malikova Natalia Aleksandrovna,**

*postgraduate student at the budgetary higher educational institution of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra – Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia)*  
*malikova.2110@mail.ru*

The article examines the concept of inclusive education, provides the regulatory and legal features of its regulation. The importance of inclusive education in the conditions of a children's educational institution in modern society is outlined. The implementation of inclusion is based on a number of principles and has certain problems in its modern implementation. The article proposes a set of measures to create a comfortable and favorable atmosphere in preschool institutions for the adaptation and successful socialization of a child with developmental disabilities within the framework of an inclusive approach.

**Keywords:** *inclusion, inclusive education, principles of inclusive education, preschool children.*

Возрастающее значение инклюзивного образования на дошкольном уровне в России обусловлено необходимостью гарантировать равный доступ всем детям к качественному образованию.

По мнению Ю.В. Кожокару, инклюзивное образование определяется как «процесс интеграции детей с различными особенностями развития в общую образовательную среду, что способствует их равноправному обучению и развитию в коллективе сверстников» [2, с. 719].

Следовательно, дошкольные учреждения стремятся предоставить равные возможности для развития и обучения каждому ребенку, независимо от его уникальных характеристик. Это означает, что дети обучаются вместе со другими нормально развивающимися детьми в обычных детских садах. Инклюзия признает неотъемлемую ценность каждого ребенка и стремится создать атмосферу, в которой все дети чувствуют себя нужными, уважаемыми и способными реализовать свой потенциал.

В настоящее время инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Конституцией, Федеральным законом №273, принятым 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации», Феде-

ральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Закон Российской Федерации «Об образовании» устанавливает «адаптивность образовательной системы к особенностям и уровням развития обучающихся» как ведущий принцип государственно-общественной политики (пункт 3, статья 2 Закона). Закон призывает соблюдать гарантии прав лиц с особенностями в получении образования [4, с. 30].

Детский сад является первой ступенью социализации ребенка, который получает возможность взаимодействовать с другими детьми, развивать навыки общения, учиться командной деятельности и преодолению межкуммуникационных барьеров. Создание комфортной и безопасной образовательной среды с поддержкой со стороны педагогов, является особенно важным условием его успешной социализации. Поэтому внедрение инклюзии должно соответствовать нескольким основным принципам:

1. Доступность, что предполагает обеспечение безбарьерной физической среды для лиц с ограниченными возможностями в образовательном учреждении посредством установки специализированных технических средств (пандусов, лифтов) и внедрения универсальных строительных конструкций.

2. Непрерывность инклюзии – когда процесс начинается уже с самых ранних этапов образования параллельно с формированием у ребенка идентичности.

3. Потребность в психоэмоциональном комфорте подчеркивает необходимость создания такого позитивного социально-психологического климата, в котором будут устранены социокультурные барьеры.

4. Сохранность здоровья предполагает включение в образовательную среду соответствующих потребностям ребенка технологий (в том числе, с индивидуальными программами реабилитации).

5. Адресность понимается как необходимость разработки единой системы отслеживания учащихся с особыми образовательными потребностями в дошкольном учреждении.

6. Самоадаптация и конкурентоспособность должны быть развиты в ребенке для формирования активной жизненной позиции, которая поможет им в будущей успешной профессиональной самореализации [3, с. 76].

Однако ряд проблем сегодня препятствует созданию инклюзивного образовательного пространства. К основным трудностям относятся:

1. Недостаточная подготовка педагогических работников ДОУ в сочетании с отсутствием внутренней личностной подготовленности к инклюзии;

2. Недостаточное внимание к созданию безбарьерной физической среды;

3. Нехватка специализированных, адаптированных под инклюзивное образование научно-методических ресурсов;

4. Отсутствие специального медицинского сопровождения, уменьшение доли коррекционной работы, дифференцированно осуществляемой в отношении различных категорий дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Как видно из вышеперечисленных проблем, они носят преимущественно технический и антропоцентрический характер. В то время как обеспечение дошкольных учреждений оборудованием зависит от финансовых ресурсов организации.

Такие программы должны содержать следующие компоненты:

1. Индивидуализация процесса обучения. В данном случае для помощи в адаптации ребенка к детскому саду, к нему может быть представлен наставник (тьютор), который будет сопровождать ребенка с особенностями в развитии как в группе, так и на различных мероприятиях и помогать ему развивать социальные навыки.

2. Дифференцированный подход, который предполагает использование различных методов обучения, ресурсов и материалов для обеспечения эффективного обучения и развития каждого ребенка в зависимости от его конкретных потребностей. Это гораздо проще достичь с помощью современных цифровых возможностей и образовательных платформ.

3. Доступность профессиональных услуг.

4. Обучение и поддержка преподавательского состава.

5. Поддержка родителей, предоставление им информации, ресурсов и помощи, чтобы вовлечь их в образовательный процесс и помочь им в развитии своих детей.

О.В. Шилова выделяет четыре направления взаимодействия с родителями [6, с. 194]:

1. Диагностико-аналитическое направление предполагает систематический и всесторонний сбор, анализ и интерпретацию информации о ребенке, его особенностях развития, потребностях, а также о его семье, её ресурсах и проблемах. Информация может быть собрана через беседы с родителями, анкетирование, наблюдение за ребенком в различных ситуациях (в группе, на занятиях, во время игр), изучение медицинской и психолого-педагогической документации.

2. Просветительское направление осуществляется через организацию для родителей лекций, совместных мастер-классов, распространение полезной информации через буклеты, создание родительских клубов.

3. Консультационное направление направлено на оказание индивидуальной помощи родителям в решении конкретных проблем, возникающих в процессе воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Достигается через индивидуальные консультации с различными специалистами (психологами, дефектологами, логопедами, социальными педагогами), телефонное и онлайн-консультирование, семейное консультирование.

4. Совместная образовательная деятельность педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся предполагает активное вовлечение родителей в образовательный процесс ребенка, создание единого образовательного пространства «ДОУ – Семья». Участие родителей в планировании образовательного процесса, посещение открытых занятий, участие в совместных проектах и мероприятиях, создание родительских комитетов, разработка индивидуальных образовательных маршрутов [5, с. 144].

Задача специалистов ДОУ – помочь родителям безоговорочно принимать своих детей, воспитывать в них уверенность в себе и способствовать их когнитивному и эмоциональному росту. Достижение этого требует единого и терпеливого подхода от всего общества. Педагоги, которые придерживаются инклюзивных принципов в современных дошкольных учреждениях, считают, что каждый ребенок способен к росту, достоин уважения и нуждается в индивидуальном подходе к его обучению и воспитанию.

### **Литература**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации: от 29 дек. 2012 № 273 – ФЗ. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>.

2. Кожокару Ю.В. Особенности инклюзивного образования на дошкольном уровне / Ю.В. Кожокару // Вестник науки. – 2024. – Т. 1, № 12(81). – С. 718–726.

3. Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / А.А. Киселев, Л.П. Самойлов, С.Л. Данильченко [и др.]. – Чебоксары., 2023. – 216 с.

4. Скрыбина Л.С. Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями: учебное пособие / Л.С. Скрыбина, А.А. Шафикова. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2024. – С. 30.

5. Хасанова Б.А. Инклюзивное образование как основное средство социальной защиты и инклюзивности / Б.А. Хасанова // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2024. – № 5. – С. 142–145.

6. Шилова О.В. Семья особого ребенка и дошкольная образовательная организация: эффективные формы взаимодействия / О.В. Шилова, Н.И. Шихевич // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 192–197.

## **Игровые технологии в формировании элементарных математических представлений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

**Несмеянова Татьяна Александровна,**

*магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)  
nesmeyanova1983@bk.ru*

**Лапшина Любовь Михайловна,**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский*



государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)  
lapshinalm@cspu.ru

В статье теоретико-экспериментального характера обобщен собственный педагогический опыт использования игровых технологий на занятиях по формированию элементарных математических представлений со старшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** игра, игровые технологии, расстройства аутистического спектра, элементарные математические представления, старшие дошкольники.

## **Game Technologies in the Formation of Elementary Mathematical Representations of Older Preschoolers with Autism Spectrum Disorders**

**Tatiana A. Nesmeyanova**

*undergraduate, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (Chelyabinsk, Russia)*  
nesmeyanova1983@bk.ru

**Lyubov M. Lapshina,**

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods (Chelyabinsk, Russia)*  
lapshinalm@cspu.ru

The article of a theoretical and experimental nature summarizes its own pedagogical experience in using gaming technologies in classes on the formation of elementary mathematical ideas with older schoolchildren with autism spectrum disorders.

**Keywords:** game, game technology, autism spectrum disorders, elementary mathematical representations, older preschoolers.

Формирование элементарных математических представлений (ФЭМП) у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является важной задачей для нормализации повседневной жизни ребенка: математические знания необходимы ему как на бытовом, так и на академическом уровне (иногда – на бытовом в большей степени) [2]. Однако, овладеть элементарными математическими представлениями дети с РАС самостоятельно не могут; не существует и единого педагогического подхода, позволяющего разработать эффективную стратегию обучения каждого такого ребенка основам математики. Поэтому крайне важно решать обозначенную проблему как в теории, так и на практике [6].

По определению А.В. Белошистой ФЭМП – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности детей дошкольного возраста в сфере математики [1]. Важно помнить, что дошкольники, хоть и на элементар-

ном уровне, но все же должны овладеть фундаментальными понятиями, такими как: «множество», «отношение», «число», «величина», которые на последующих этапах образования составят основы не только математических знаний, но и в целом основы миропонимания. Для детей с РАС адекватность формирования указанных понятий – это гораздо больше, это возможность выстраивать взаимоотношение с окружающей действительностью, с социумом на единых пониманиях. Однако, процесс это долгий, с негарантированным результатом.

Формирование у обучающихся с РАС основ математических представлений по ФАОП ДО имеет определенные особенности:

- формальное освоение обобщенных представлений о количестве;
- затруднения в овладении пространственными отношениями;
- трудности выполнения математических заданий по словесной инструкции;
- вербализм в использовании математических терминов;
- сложности понимания содержания и смысла даже простых арифметических задач.

Это отчасти объясняет, почему обучение детей с РАС основам математических знаний встречает много трудностей в пропедевтическом периоде; и почему в качестве основной формы обучения большинство педагогов ДОО выбирают игру – универсальную технологию эффективного обучения всех категорий обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, на всех возрастных этапах активного обучения:

- она создает особый эмоциональный настрой, переводящий сложное задание в увлекательную игру и т.о. повышает учебную мотивацию [4];
- игра, будучи эмоционально окрашенным видом деятельности, во много реализуется через управление корково-подкорковыми отделами головного мозга – более сохраненные при органических и функциональных нарушениях ЦНС, что подтверждено на нейрофизиологическом уровне [5].

Особенно эффективно использовать игру при обучении ребенка с РАС на этапе дошкольного детства – т.к. в это время игра остается ведущим видом деятельности, а, значит, к коррекционной составляющей добавляется развивающий эффект [2; 3].

Собственная практика по ФЭМП у дошкольников с РАС, позволяет выделить наиболее эффективные игровые технологии и авторские методики, которые можно успешно использовать для формирования базовых математических понятий. Как дефектолог на занятиях наиболее часто использую «Нумикон», «палочки Кюизинера», «игры Воскобовича», «Логические блоки Дьенеша». Каждая система имеет неоспоримые плюсы при работе с детьми с РАС [3].

Пособие «Нумикон» обладает всеми базовыми позициями, необходимыми для формирования прочных количественных представлений, основанных на цветовой компоненте сенсорного восприятия – сильной

стороне детей с РАС. Поэтому использую ее на этапе формирования у дошкольников с РАС количественных представлений при изучении первого десятка.

Палочки Кюизенера – еще одно пособие, которое можно использовать для ФЭМП у дошкольников с РАС. Особенно эффективно оно для объяснения порядка и эквивалентности. В результате создается база для объяснения большого количества достаточно абстрактных понятий, которые ребёнок начинает осознавать в результате его самостоятельной практической деятельности – еще одной особенности человека с аутизмом: желание работать одному. Цветные палочки Кюизенера многофункциональны; в рамках собственной практики использую их при формировании понятий не только числовой последовательности, но и состава числа, а также отношений относительного характера: «больше–меньше», «длиннее», «выше» и др.

Игры Воскобовича «Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей у детей 3–7 лет» [3] задействую на всех этапах обучения, т.к. данная методика позволяет через игру включить ребёнка в активное освоение практически всех базовых математических понятий.

Логические блоки Дьенеша активно использую как дидактические материалы при изучении геометрического материала: фигур и тел. Каждая деталь – блок – характеризуется четырьмя качествами: форма, цвет, величина, толщина. В результате у ребенка закладывается возможность объект воспринимать сразу многофакторно (а не через выделение единственной ведущей по мнению ребенка с аутизмом характеристики объекта!), а, значит, создается база для многозадачного варианта решения определенной задачи, появляются варианты формулировки задачи и ее решения, а не стереотипии так характерной для ребенка с РАС.

Выводы. Таким образом, игровые технологии – одно из основных эффективных средств ФЭМП у дошкольников с РАС. Сегодня, в условиях активного включения детей с аутизмом в инклюзивное пространство общеобразовательной школы, качественное формирование математических понятий на этапе подготовки к школе может стать основой успешной школьной адаптации детей с РАС.

## Литература

1. Белошистая А.В. Теория и методика организации математического развития дошкольников / А.В. Белошистая. Мурманск: МГПУ, 2010. 256 с.
2. Березина М.С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М.С. Березина, Л.М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. С. 178–181. – EDN AYNEMW.

3. Воскобович В.В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры» / В.В. Воскобович, Т.Г. Харьков. СПб., 2007. 352 с.

4. Коробинцева М.С. Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология, 2023. Т. 9 (75). № 2. С. 125–138. – EDN HPMSAX.

5. Лапшина Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2009. № 2(25). С. 183–184. – EDN ZXRSIX.

6. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V.S. Vasilieva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova // Opcion. – 2018. – Vol. 34, No. Special Issue 15. – P. 748–772. – EDN SKGRQL.

## **Детские конкурсы, как средство поддержки творческого потенциала детей с ограниченными возможностями, обусловленными нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования**

**Мякутина Лидия Викторовна,**

*учитель-дефектолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*lidia.klad@yandex.ru*

**Полунина Екатерина Владимировна,**

*воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*polunina87@yandex.ru*

**Смирнова Светлана Сергеевна,**

*воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*semicvetik2024@mail.ru*

**Шипина Наталья Сергеевна,**

*старший воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 112» (Ярославль, Россия)*  
*natalia-shipina@yandex.ru*

В статье идет речь о том, как участие в творческих конкурсах помогает детям с нарушениями зрения обогащать эмоциональную жизнь, придает уверенность и повышает самооценку, помогает приобрести опыт публичных выступлений, а также как педагоги и родители могут раскрыть творческий потенциал ребенка.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, творчество, конкурс, развитие творческого потенциала.

## **Children's Contests as a Means of Supporting the Creative Potential of Children with Visual Disabilities in Inclusive Education**

**Lydia Viktorovna Myakutina,**

*teacher-defectologist of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*lidia.klad@yandex.ru*

**Polunina Ekaterina Vladimirovna,**

*teacher of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*polunina87@yandex.ru*

**Smirnova Svetlana Sergeevna,**

*teacher of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*semicvetik2024@mail.ru*

**Shipina Natalia Sergeevna,**

*Senior teacher of the municipal preschool educational institution*

*"Kindergarten No. 112" (Yaroslavl, Russia)*

*natalia-shipina@yandex.ru*

The article discusses how participation in creative contests helps children with disabilities caused by visual impairments, enrich their emotional lives, give confidence and increase self-esteem, help them gain experience in public speaking, and how teachers and parents can unlock a child's creative potential.

**Keywords:** *children with disabilities, creativity, competition, development of creative potential.*

В России наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), согласно статистическим данным. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 112» г. Ярославля работает с детьми с ОВЗ, обусловленными нарушениями зрения. За последние годы контингент детей с патологией зрения стал значительно осложненным. Если раньше дошкольное учреждение посещали дети с косоглазием и амблиопией, то в настоящее время появились дети со слепотой и слабовидением.

В настоящее время наличие большого числа детей с нарушениями зрения в образовательных учреждениях зависит от таких причин, как: недостаточным количеством специализированных дошкольных образовательных учреждений, правом выбора образовательного учреждения для детей, закрепленным Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», и распространением практики совместного, интегрированного обучения детей с нормотипичным и особенным развитием.

Дети с нарушением зрения нередко испытывают неуверенность в себе, проявляют пассивность, сдержанность в выражении эмоций, имеют недостаточно развитую мелкую моторику рук и координацию движений. В некоторых случаях дети могут быть чрезмерно возбудимы. У некоторых наблюдается неустойчивое внимание, возникают трудности с ориентированием в пространстве. У них также может быть недостаточно развита познавательная деятельность, речевое развитие, отмечаться незрелость эмоционально-волевой сферы, а также возникать сложность в общении и взаимодействии с другими.

Как помочь таким детям? Большое влияние на развитие и социальную адаптацию детей с ОВЗ оказывает творческая деятельность. Творческая деятельность играет важную роль в развитии детей с ОВЗ, способствуя развитию воображения, самовыражения, уверенности в себе и социальных навыков. Творчество – это не только умение выполнять художественные задачи (рисовать, читать стихи, петь, танцевать), но и индивидуальные качества, определяющие успешность в любой творческой деятельности.

Ольга Карабанова, доктор психологических наук, профессор и руководитель кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ, отмечает, что дети с особыми образовательными потребностями, подобно их сверстникам без ограничений, наделены талантами, умениями и одаренностью, однако им необходима особая поддержка и помощь взрослых для реализации своего потенциала.

Развитие творческого потенциала у детей с ОВЗ – задача, требующая от педагогов высокого уровня мастерства, значительного терпения и искреннего стремления к работе с такими детьми.

Педагогам следует разработать систему работы, опираясь на учет особенностей дефекта, создание благоприятной атмосферы для достижения успеха, обеспечение доступности учебного материала, эмоциональной вовлеченности, интеграции различных видов деятельности, потребности в общении и формировании социальных навыков.

При развитии творческого потенциала у детей с ОВЗ необходимо учитывать индивидуальные особенности и психофизические возможности каждого ребенка, подбирать подходящие формы, методы и инструменты, а также создавать условия, побуждающие к самовыражению, самостоятельности и активному участию в творчестве.

Для раскрытия творческого потенциала воспитанников нашего детского сада широко применяется конкурсная деятельность, служащая средством поддержки творческих начинаний детей с ограниченными возможностями здоровья.

Конкурсы – это один из самых доступных и безопасных способов состязания с другими детьми в определенной сфере интересов. В каждом ребенке заложен уникальный талант.

В нашем дошкольном учреждении конкурсная деятельность ведется по нескольким направлениям:

1. Участие в конкурсах, проводимых администрацией ДООУ. В детском саду, согласно годовому плану, регулярно организуются конкурсы-выставки, объединяющие творчество детей и их родителей, конкурсы рисунков, фото-выставки, тематические фоточелленджи, флешмобы и конкурсы чтецов.

2. Участие в конкурсах, организованных различными учреждениями разного масштаба (муниципальный, региональный, межрегиональный) и онлайн-конкурсах. Наши воспитанники неоднократно становились победителями и призерами в конкурсах, таких как: «Живое слово», «Стремление к звездам», «Театральный сундучок», инклюзивный фестиваль «Звездочка» и др.

Создавая конкурсные работы, дети раскрывают талант, развивают мышление, повышают интеллектуальный потенциал и реализуют творческую инициативу.

Также одной из задач нашей работы является привитие интереса родителей к совместной творческой деятельности, укрепление взаимопонимания и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса (педагогами, детьми, родителями) посредством проведения общих творческих мероприятий.

Участие в конкурсах способно обогатить жизнь ребенка новыми впечатлениями, знаниями, знакомствами, что оказывает положительное влияние на его развитие. Творческие занятия приносят детям искреннее удовольствие. Принятие участия в выставках, концертах и конкурсах побуждает детей радоваться своим успехам, стремиться к дальнейшим достижениям и их закреплению. Конкурсы помогают детям стать более открытыми, уверенными в себе, повышают их самооценку и раскрывают творческий потенциал. Совместное участие детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников способствует их самореализации, укрепляет веру в собственные силы и формирует важные практические навыки. Приобретенные знания и умения могут стать не просто хобби, но и основой для будущей профессиональной самореализации.

В результате участия в конкурсах у детей нашей группы наблюдается раскрытие творческих способностей, возрастает желание участвовать в подобных мероприятиях, формируется умение взаимодействовать и вести диалог со сверстниками и другими участниками; воспитывается командный дух и чувство товарищества, повышается самооценка, активизируется совместный творческий поиск решений с родителями, развивается общительность и уверенность в себе.

Каждый ребенок нашей группы принял участие хотя бы в одном конкурсе. Некоторые дети регулярно участвуют и становятся призерами и победителями на разных уровнях.

Все дети обладают талантом, и задача взрослых – вовремя заметить, почувствовать и поддержать веру в каждого из них.

## **Педагогическое сопровождение инклюзивного образования в современном детском саду**

**Романова Александра Валерьевна,**

*заведующий государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга  
detsad104@yandex.ru*

**Кузнецова Наталья Васильевна,**

*заместитель заведующего государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга  
detsad104@yandex.ru*

Статья посвящена вопросам педагогического сопровождения инклюзивного образования в современном детском саду. В рамках данной работы анализируется опыт внедрения практики «Пространство перемен», которая объединяет детей с различными особенностями развития, их родителей и педагогов. Эта практика способствует формированию инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ребенок имеет возможность развиваться в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, инклюзивная практика, взаимодействие.

## **Pedagogical Support of Inclusive Education in a Modern Kindergarten**

**Romanova Alexandra Valeryevna,**

*head of the state budget preschool educational institution kindergarten No. 104 of the combined type of the Nevsky district of St. Petersburg  
detsad104@yandex.ru*

**Kuznetsova Natalia Vasilyevna,**

*deputy Head of the State budgetary preschool educational institution kindergarten No. 104 of the combined type of the Nevsky district of St. Petersburg  
detsad104@yandex.ru*

The article is devoted to the issues of pedagogical support for inclusive education in a modern kindergarten. Within the framework of this work, the experience of implementing the “Space of Change” practice, which unites children with various developmental disabilities, their parents and teachers, is analyzed. This practice contributes to the formation of an inclusive educational environment in which every child has the opportunity to develop in accordance with individual needs and capabilities.

**Keywords:** pedagogical support, inclusive practice, interaction.



Научные исследования показывают, что инклюзивная среда способствует не только улучшению образовательных результатов детей с ООП, но и повышению академических достижений их сверстников. Разнообразие в обучении позволяет детям развивать критическое мышление и креативность, а воспитатели, работающие в инклюзивных группах, становятся более гибкими и адаптивными в своей практике.

Для успешного инклюзивного образования в детском саду необходим комплексный подход и специально организованное психолого-педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение инклюзивного образования в детском саду играет ключевую роль в обеспечении успешной социализации и адаптации детей с особыми потребностями. Оно включает в себя создание условий для полноценного участия всех детей в образовательном процессе, независимо от их индивидуальных особенностей.

Практические аспекты педагогического сопровождения – это адаптация образовательной среды; использование специализированных методов и технологий; совместная деятельность.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания.

Основной принцип сопровождения инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО) – принцип совместного принятия решения участниками образовательных отношений и ответственность за его выполнение. На основе данного принципа определяются структуры управления инклюзивным процессом:

- методический совет ДОО;
- психолого-педагогический консилиум (ППК) ДОО;
- педагогический коллектив инклюзивной группы;
- совет родителей ДОО.

Одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников. Педагогическая команда – это группа специалистов, объединённая пониманием перспективы развития ДОО и проводящая в коллективе единую политику по достижению поставленных целей. Функционирование и развитие инклюзивной ДОО зависит от обмена информацией и способности людей совместно решать проблемы и задачи. Командная работа способствует: более успешной работе ДОО, быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде, четкому реагированию на изменение образова-

тельного запроса; модернизации организационной системы управления при переходе от функционально-линейной организационной структуры к матричной структуре, в которой сочетаются вертикальная и горизонтальная системы управления

Педагогическая команда детского сада осуществляет междисциплинарный подход в вопросах сопровождения детей, учитывая запросы семьи и создает условия для каждого ребенка таким образом, чтобы каждый воспитанник, включенный в инклюзивную практику, находился в стадии успешности.

Деятельность специалистов службы сопровождения будет наиболее успешной, если ее начало будет организовано со Службы ранней помощи, которую посещают семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья или риском их возникновения в возрасте от 2-х месяцев до 3-х лет. Это позволяет оптимизировать образовательный маршрут ребенка, определить форму включения семьи в инклюзивную практику, и, далее на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду осуществлять динамическое наблюдение за развитием ребенка с учетом зон актуального и ближайшего развития его развития.

Инклюзивная практика государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга «Пространство перемен» развивается в двух направлениях, а именно: через активную коммуникацию и информационное сопровождение родителей и педагогов.

Специальные условия, созданные в детском саду, способствуют развитию коммуникативных способностей, познавательной активности и социальной адаптации детей.

Инклюзивная практика «Пространство перемен» – это создание благоприятных условий для получения качественного образования всеми обучающимися с учётом их особых потребностей и индивидуальных возможностей путем формирования единого открытого инклюзивного образовательного пространства для всех участников образовательных отношений.

Практика представляет собой набор образовательных треков, логически связанных между собой, наиболее актуальных для участников образовательных отношений государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга.

Под открытым инклюзивным образовательным пространством мы понимаем единицу социального пространства, в котором в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечивающие возможности личностного и социального развития, социализации. В данное пространство на принципах доступности и равенства права на образование включены все субъекты

образовательных отношений (обучающиеся с особыми образовательными потребностями, типично развивающиеся обучающиеся, педагоги, родители) и социальные партнеры, при этом сообщество открыто к изменению содержания и форм образовательных компонентов.

Исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод, что педагогическое сопровождение инклюзивного образования в детском саду является важным аспектом воспитания и развития детей с особыми потребностями. Оно требует от педагогов не только знаний и навыков, но и готовности к индивидуальному подходу и творческому подходу в организации образовательного процесса. Успешное внедрение инклюзивных практик способствует созданию гармоничной и поддерживающей образовательной среды, что, в свою очередь, способствует успешной социализации всех детей.

Таким образом, важно, чтобы педагоги детского сада осознавали значение своей роли в обеспечении инклюзивного образования и активно способствовали развитию всех детей, создавая для них максимально комфортные условия для обучения и общения.

## **Социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения**

**Тищенко Марина Викторовна,**

*Аспирант кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», заведующий МБДОУ № 40 детский сад «Золотой ключик» (п. Ключи, Россия)  
tishenko.m@yandex.ru*

Статья посвящена социальному развитию дошкольников с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада. Новизна работы состоит в обобщении отечественных эмпирических данных и проектировании пятиэтапной модели социальной адаптации, опирающейся на игровые, речевые и сенсорные технологии.

**Ключевые слова:** социализация, РАС, дошкольный возраст, игровая деятельность, раннее вмешательство, коррекционно-развивающая среда, сверстниковая группа, адаптивное обучение, коммуникативные навыки.

## **Socialization of Children with Autistic Spectrum Disorders in a Preschool Institution**

**Tishchenko Marina Viktorovna,**

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Head of MBDOU No. 40 kindergarten "Golden Key" (Klyuchi, Russia)  
tishenko.m@yandex.ru*

The article is devoted to the social development of preschoolers with autism spectrum disorders in kindergarten conditions. The novelty of the work consists in generalizing domestic empirical data and designing a five-stage model of social adaptation based on gaming, speech and sensory technologies.

**Keywords:** *socialization, early childhood, preschool age, play activities, early intervention, correctional and developmental environment, peer group, adaptive learning, communication skills.*

Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей с расстройствами аутистического спектра. По данным Росстата показатели детей, имеющих РАС в возрасте до 14 лет (с 2014 по 2018 гг.) увеличились на 107,1% (с 5,3 до 11) [2].

В качестве материалов были использованы исследования следующих авторов: И.И. Агаркова, Е.Б. Бабошина, Т.А. Гавриш и Н.В. Мазурова, Э.В. Маслова, В.В. Свиридова, Н.И. Беляева и А.С. Березняк.

Результаты аналитического обзора литературы по социализации дошкольников с РАС выявили несколько связанных ориентиров:

- у детей с РАС сохраняются выраженные трудности в коммуникации;
- в клинической картине ряда нарушений аутистического спектра можно наблюдать искажение или нарушения со стороны познавательной и эмоциональной сферы, поведения, выраженные сложности в адаптации, отсутствие желания общаться с другими людьми;
- дети с РАС испытывают затруднения при выстраивании зрительного контакта с собеседником, который представляет собой ключевой невербальный инструмент выстраивания доверительных отношений.

В ходе нескольких эмпирических проектов была апробирована психолого-педагогическая программа повышения уровня социализации дошкольников с РАС. Программа состоит из пяти этапов.

Приведённые промежуточные данные показывают, что при комплексном применении структурированных коррекционно-развивающих мероприятий и активном включении сверстников удаётся заметно сместить параметры социального функционирования дошкольников с РАС.

Исследования показывают, что дети с РАС лучше взаимодействуют с детьми, особенно со сверстниками. Это значит, что групповые занятия с ровесниками могут стать одним из наиболее эффективных способов обучения детей, страдающих аутизмом. В нашей практике формирование малых игровых групп позволило выстроить ситуации «подражания» и «взаимного подкрепления» – когда один ребёнок получает социальный одобрительный отзыв от сверстника, остальные начинают копировать его манеры общения, что многократно усиливает эффект коррекции.

Для преодоления барьера зрительного контакта были предложены поэтапные упражнения: от параллельных независимых действий до

совместного выполнения одной простой задачи, что позволило постепенно довести число попыток «глаза в глаза» до нормативных значений для данной возрастной группы.

Проведённый анализ подтвердил рост потребности в специализированных подходах к социализации детей с РАС в дошкольном учреждении. Описанные организационные и пространственные решения обеспечивают условия для игровой и коммуникативной активности, способствует прогрессу. Результаты имеют практическую ценность для педагогов-практиков, специалистов по коррекции и разработчиков программ ранней помощи при планировании и реализации интегрированных услуг в дошкольных организациях.

### **Литература**

1. Агаркова, И.И. Особенности социализации детей с расстройствами аутистического спектра / И.И. Агаркова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 27. – С. 1356–1362. – EDN LXJIBN.
2. Бабошина, Е. Особенности социализации детей с РАС в дошкольном образовательном учреждении / Е.Б. Бабошина // Человек. Общество. Культура. Социализация : Материалы XVII Международной молодёжной научно-практической конференции, Уфа, 23–24 апреля 2021 г. – Уфа : ООО «Принт+», 2021. – С. 672–679. – EDN MELKAV.
3. Гавриш, Т.А.; Мазурова, Н.В. Повышение уровня социализации детей с РАС : психолого-педагогическая программа / Т.А. Гавриш, Н.В. Мазурова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2021. – Т. 4, № 5. – С. 113–118. – EDN NMRNEV.
4. Маслова, Э.В. Социализация детей с расстройством аутистического спектра // Scientist. – 2023. – № 4 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 13.06.2025).
5. Свиридова, В.В. Социализация детей с расстройством аутистического спектра в пространстве дошкольной образовательной организации / В.В. Свиридова, Н.И. Беляева, А.С. Березняк. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 9 (36). – С. 54–56. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/179/5673/> (дата обращения: 13.06.2025).

## **Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей для детей с РАС**

**Хурматуллина Алия Камилевна,**

*Учитель-дефектолог, Специальный (коррекционный) детский сад  
Казанского Федерального Университета для детей с расстройствами  
аутистического спектра «Мы вместе»  
sarianochka5@mail.ru*

Расстройства аутистического спектра – достаточно распространенное нарушение психического развития в настоящее время. Как правило, у детей с РАС есть

эмоциональные трудности, что значительно ухудшает их адаптацию к социуму. У них отмечаются: повышенная возбудимость, вспышки гнева, неумение контролировать свои эмоции. Педагогам дошкольных учреждений все чаще приходится сталкиваться с непредсказуемым поведением особенных детей. В связи с этим проблема коррекции эмоциональных трудностей детей с РАС привлекает внимание многих специалистов, работающих в сфере дошкольного образования, и является актуальной на сегодняшний день.

Целью исследования является: выявить и экспериментально проверить влияние сенсорных игр на преодоление эмоциональных трудностей для дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования: рассмотреть особенности эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра, описать различные виды игр, для преодоления эмоциональных трудностей, изучить влияние игр на эмоциональное состояние детей с РАС.

**Ключевые слова:** *расстройства аутистического спектра, адаптация, социум, детский сад, коррекция, кинетический песок, сенсорные игры, эмоциональные трудности, сухой бассейн, сенсорная комната.*

## **The Importance of Play in Overcoming Emotional Difficulties for Children with ASD**

**Khurmatullina Aliya Kamilevna,**

*Teacher – speech pathologist, Special (correctional) kindergarten of Kazan Federal University for children with autism spectrum disorders “We are together”  
sarianochka5@mail.ru*

Autism spectrum disorders are a fairly common disorder of mental development at the present time. As a rule, children with ASD have motional difficulties, which significantly impairs their adaptation to society. They have: increased excitability, outbursts of anger, inability to control their emotions. Preschool teachers are increasingly having to deal with the unpredictable of special children. In this regard, the problem of correcting the emotional difficulties of children with ASD attracts the attention of many specialists working in the fields of preschool education, and is relevant today.

**Key words:** *autism spectrum disorders, adaptation, society, kindergarten, correction, kinetic sand, sensory games, emotional difficulties, dry pool, the sensory room.*

Расстройство аутистического спектра – это тяжелое нарушение психического развития, которое характеризуется качественными нарушениями в сфере социального взаимодействия и коммуникации, повторяющимися и стереотипными моделями поведения. Синдром раннего детского аутизма впервые был описан Л. Каннером в 1943 г. Многие специалисты занимались изучением причин данного синдрома, но современная наука до сих пор не может однозначно ответить на этот вопрос.

Для детей с РАС характерны трудности в установлении контакта, эмоционально-поведенческие расстройства (агрессия, крики, негативизм, стереотипные реакции). Эмоциональное состояние такого ребенка часто непредсказуемо, он не умеет владеть своими эмоциями, в том числе негативными. Это часто доставляет трудности родителям ребенка и их окружению. Нужно иметь в виду, что ребенок с РАС делает это не специально, а потому, что переживает в этот момент состояние острого дискомфорта.

Негативные проявления в поведении ребенка могут стать опасными и для самого ребенка. Важно помнить, что ребенок с РАС не в состоянии помочь себе сам.

В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с РАС можно использовать различные игры. Самым первым этапом при работе с такими детьми будет установление первичного контакта, создание положительного эмоционального климата.

Поведение ребенка с РАС характеризуется выраженной стереотипностью и однообразием. Прежде всего, это стремление к рутине, к сохранению привычного постоянства. Так, например, ребенок может раз за разом выстраивать в ряд машинки, часами бегать по кругу. Попытки разрушить эти стереотипные действия могут вызвать у ребенка вспышки агрессии и негативизм. Следует понимать, что стереотипная игра для ребенка с РАС – это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен. Но часто поведение ребенка может быть непредсказуемым, в таком случае следует сохранять спокойствие и не ругать ребенка.

Дети с РАС не умеют правильно выражать свои эмоции. Проведение специально организованных сенсорных игр может дать новые возможности для установления контакта с ребенком [2, с.81]. Сенсорными называются игры, цель которых – дать ребенку новые чувственные ощущения. В моменты получения сенсорных ощущений, ребенок испытывает удовольствие [4, с. 57]. Если взрослый сумеет разделить с ребенком положительные эмоции и сделать переживания удовольствия более насыщенным, то вскоре ребенок станет доверять ему и с радостью пойдет на сотрудничество.

В качестве сенсорной игры хорошо подойдут игры с крупой. Здесь ребенок может трогать, прятать и отыскивать предметы. Можно использовать любимые игрушки ребенка, например, фигурки животных или машинки. Играйте с ребенком в те игры, которые ему нравятся. Взрослый может повторять его действия. Постарайтесь почувствовать настроение и эмоции ребенка.

Возня с водой и купание игрушек смогут заинтересовать детей с РАС. Они смогут экспериментировать: переливать воду в разные емкости, разыскивать предметы в воде. Часто дети сами предлагают варианты игры, возможно стоит принять такое предложение и через некоторое время ребенок будет видеть в вас своего союзника.

Сенсорные игры могут быть и двигательными, к ним относятся: прыгание на батуте, ходьба по сенсорным дорожкам, фитбол, игры в «сухом» бассейне [3, с. 23]. Следует понимать, что не всегда ребенок будет вести себя адекватно. Нельзя допускать проявления агрессии по отношению к игрушкам и к людям. Необходимо вовлечь ребенка в безопасную для него игру, переключив, таким образом, его внимание.

Для снятия эмоционального напряжения можно использовать приемы арт-терапии. Пусть ребенок самостоятельно скатает шарик из пластилина, или смешает несколько цветов. Творчество дарит много положительных эмоций детям с РАС и помогает им успокоиться.

В исследовании приняли участие 10 дошкольников с диагнозом «расстройства аутистического спектра», посещающие Специальный (коррекционный) детский сад Казанского Федерального Университета для детей с расстройствами аутистического спектра «Мы вместе». Исследование проводилось в течение 3 месяцев во время занятий в группе кратковременного пребывания. Были использованы следующие методы исследования: анализ, наблюдение, сравнение.

Дети посещали сенсорную комнату вместе с учителем-дефектологом, где им предлагались различные сенсорные игры: попрыгать на батуте, поиграть с кинетическим песком, покачаться на гамаке. Каждый ребенок сам выбирал себе игру. Дети посещали сенсорную комнату два раза в неделю по 20 минут.

В самом начале эксперимента дети в группе вели себя неадекватно. Отмечались бурные негативные реакции, дети убегали, не хотели заходить в сенсорную комнату. У них отмечались плач, истерики, негативизм. Примерно через месяц посещения сенсорной комнаты появилась положительная динамика в поведении и эмоциональном состоянии детей. Дети сами стали проситься в эту комнату, требовали открыть дверь. Половина детей из исследуемой группы стала вести себя спокойней, у детей прекратились истерики.

Таким образом, в результате посещения сенсорной комнаты у детей улучшился эмоциональный фон, ушли негативные эмоции. Мы убедились, что игра имеет важное значение в преодолении эмоциональных трудностей для детей с РАС.

### **Литература**

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Полиграф-Сервис, 2003
2. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду. Сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2022. – 272 с.
3. Танцюра С.Ю., Сапожникова О.Б., Аваков А.Р. – Сенсорная интеграция детей с ОВЗ – М.: ТЦ Сфера, 2024. – 64 с.
4. Янушко Е.А. – Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – Изд. 9-е. – М.: Теревинф, 2018. – 218 с.



## **Организация совместной деятельности в инклюзии как условие формирования культуры поведения дошкольника**

**Царева Юлия Сергеевна,**

*магистрант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», воспитатель МБДОУ детского сада № 57 «Матрёшка» (Пенза, Россия)*  
*yulya.czareva2017@mail.ru*

Научный руководитель:

**Крылова Наталья Николаевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (Пенза, Россия)*  
*krilovann76@mail.ru*

В статье дается представление о специфике организации совместной деятельности как условия формирования культуры поведения дошкольника. Сделан акцент на необходимости создания оптимальных условий для развития ребенка, раскрытия его потенциала и обеспечения качественной психолого-педагогической поддержки родителей по вопросам воспитания детей дошкольного возраста в инклюзии.

**Ключевые слова:** совместная деятельность, инклюзия, культура поведения, дошкольник, инклюзивное образование.

## **Organizing Joint Activities in Inclusion as a Condition for Forming a Culture of Preschooler Behavior**

**Tsareva Yulia Sergeevna,**

*Master's student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Penza State University", teacher of MBDOU kindergarten No. 57 "Matryoshka" (Penza, Russia)*  
*yulya.czareva2017@mail.ru*

Scientific supervisor:

**Krylova Natalya Nikolaevna,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Penza State University" (Penza, Russia)*  
*krilovann76@mail.ru*

The article provides an idea of the specifics of organizing joint activities as a condition for the formation of a culture of preschooler behavior. Emphasis is placed on the need to create optimal conditions for the child's development, revealing his potential and providing high-quality psychological and pedagogical support to parents on issues of raising preschool children in inclusion.

**Key words:** joint activities, inclusion, culture of behavior, preschooler, inclusive education.

Сегодня назрела острая необходимость постановки проблем, касающихся выявления воспитательного потенциала инклюзии, оказания различных видов помощи семьям с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [2;3]. Требуется осмысления тот факт, что дети с инвалидностью «порой подвергаются негативному воздействию со стороны здоровых сверстников, что является для них травмирующим фактором и создает барьеры на пути формирования позитивных взаимоотношений в детской среде» [7, с.168]. Инклюзия в дошкольном образовании обеспечивает не только равный доступ детей к обучению, но и является эффективным инструментом для формирования культуры поведения любого ребенка. На наш взгляд, совместная деятельность в инклюзивном образовании выступает условием формирования культуры поведения дошкольника, что способствует полноценному участию всех детей независимо от их индивидуальных особенностей.

Понятие «культура поведения» раскрывается как «совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики и этической культуре» [6, с.130]. В современных исследованиях подчеркивается, что именно в дошкольном возрасте закладывается базис культуры поведения ребенка, включающий набор полезных обществу умений и навыков поведения в общении, в быту и различных видах деятельности [1;4].

Несомненно, полноценное формирование культуры поведения у детей дошкольного возраста возможно в условиях совместной деятельности в системе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса (сверстники, педагоги, психологи, специалисты и родители).

Само понятие «совместная деятельность» определяется как «вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены общей цели» [5, с.536].

Совместная деятельность в инклюзии, на наш взгляд, является тем необходимым условием, обеспечивающим формирование культуры поведения, раскрытия личностного потенциала и всестороннего развития личности ребенка.

На базе МБДОУ детского сада № 57 «Матрёшка» г. Пензы нами разрабатывается и осуществляется апробация программы волонтерского движения «Луч добра», основная цель которого формирование культуры поведения детей и их родителей в условиях совместной деятельности в инклюзии. Основные задачи движения следующие: приобщить детей к участию в разнообразных видах совместной деятельности в инклюзивной среде; привлечь родителей к совместному участию в различных мероприятиях в инклюзии.

Рассмотрим специфику организации и реализации направлений совместной деятельности в инклюзии на примере проведенных и запланированных мероприятий в рамках волонтерского движения «Луч добра».

1. Организация тренингов. Так, в ходе проведения тренинга «Мы разные, но мы вместе» для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривается: формирование представлений о роли и ценностных ориентирах инклюзивного образования в современном социуме, его значении в социальной адаптации ребенка; выполнение упражнений, направленных на установление контакта со своим ребенком, на понимание его чувств, на обеспечение оптимальной социальной адаптации в общении с другими детьми и взрослыми.

2. В рамках экологического направления предусмотрено проведение экологических акций, например, «Зеленый дом», «Мой ушастый друг», «День березки...» и т.д. Цель – сформировать представление у детей о важности заботы об окружающей среде и бережном отношении к братьям меньшим.

3. Спортивное и валеологическое направление. С целью формирования представлений о здоровом образе жизни, умений сохранения и укрепления своего здоровья, развития командного духа и сотрудничества ребенка со сверстниками нами систематически проводятся мероприятия совместно с родителями, например, «Мама, папа и я – здоровая спортивная семья».

4. Культурологическое направление. В клубе совместного чтения «Живая книга» были организованы, проведены и осуществляется в настоящем подготовка к проведению мероприятий «Лучший чтец», «Читающая семья», «Семейный театр», «Живое слово» и т.д., участие в мастер-классах выразительного чтения, лекциях и литературных вечерах. В этом случае, и дети, и родители учатся не только выразительному чтению, но и участвуют в театральных представлениях.

Таким образом, совместная деятельность в инклюзивном образовании способствует всестороннему развитию дошкольников и обеспечивает качественную психолого-педагогическую поддержку родителей по вопросам воспитания детей в инклюзии. Подчеркнем воспитательный потенциал инклюзии в плане развития культуры поведения здоровых детей в условиях совместной деятельности со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

### **Литература**

1. Зайцева О.А. Средства психолого-педагогической работы по формированию культуры поведения дошкольников / О.А. Зайцева, Н.В. Иванушкина // Вестник молодых учёных и специалистов Самарского университета. 2024. №1. С. 87–94.

2. Зарецкий В.К. Воспитательный потенциал инклюзии / В.К. Зарецкий // Инклюзивное образование. Москва : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. С. 33–39.

3. Захарова М.М. Партнерство с семьей в деятельности дошкольного образовательного учреждения по эстетическому развитию ребенка / М.М. Захарова, П.В. Сысоева // Инклюзивное образование – образование для всех : Материалы

IV Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 18 ноября – 27 2024 года. Москва: ООО «Директ-Медиа», 2024. С. 9–12.

4. Зеленкова И.В. Педагогические условия формирования культуры поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с детской литературой / И.В. Зеленкова, В.А. Айрапетян // Проблемы современного образования. 2024. № 3. С. 194–205.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рацапевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.

7. Таенкова, А.А. Возможности инклюзивных мероприятий экологической тематики в социализации и социокультурной адаптации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью / А.А. Таенкова // Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–27 октября 2023 года. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. С. 165–170.

## ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ

### «Травмоориентированный подход» в образовании детей с нарушениями в развитии

**Аверина Ирина Евгеньевна,**

*учитель-дефектолог автономного класса для детей с ТМНР  
школы № 5 г. Железноводск, психолог, логопед, заместитель директора  
АНО «Нелишние дети»*

**Ким Илья Алексеевич,**

*тьютор класса, руководитель волонтерского проекта «ДРУгая ЖИЗнь»  
АНО «Нелишние дети»*

В статье представлен опыт работы автономного класса для детей с ТМНР в общеобразовательной школе. Авторами предложен новый комплексный практико ориентированный подход, включающий в себя понимание травматического опыта детей со сложными нарушениями, формирование безопасной среды, стимулирование эмоциональной связи и безопасной замещающей привязанности у детей и родителей. Что позволяет повысить адаптационные возможности детей их исследовательскую активность, развивать их социальные компетенции.

### “Trauma-Informed Approach in the Education of Children with Special Needs”

**Averina Irina Evgenievna,**

*teacher, speech therapist in the autonomous class for children with severe multiple developmental disabilities at school No. 5 in Zheleznovodsk, psychologist, speech therapist, deputy director of the NGO “Valuble children”*

**Ilya Alekseevich Kim,**

*tutor of the class, head of the volunteer project "Another Life" of the NGO "Valuable children"*

The article presents the experience of an autonomous classroom for children with TMNR in a public school. The authors propose a new comprehensive practice-oriented approach that includes understanding the traumatic experiences of children with complex disabilities, creating a safe environment, stimulating emotional connection and safe attachment between children and parents. This makes it possible to increase the adaptive abilities of children, their cognitive activity, and develop their social competencies.

В последние 30 лет в России развивается инклюзивное образование. Приняты и реализуются как в коррекционных школах, так и в СОШ адаптированные программы (АОП) для детей с различными видами нарушений. Как правило, в СОШ, дети с ОВЗ идут по требованию родителей, данное право закреплено за ними в законе об образовании РФ. Однако система школьного образования во многих регионах к инклюзии на практике совершенно не готова: нет экономических механизмов, обеспечивающих её реализацию, нет достаточного количества пособий и не хватает практико ориентированной подготовки учителей, тьюторов и специалистов реализующих программы. Да и вся система образования, скорее направлена на обучение здоровых, травмоустойчивых детей. Система, мягко говоря, не обеспечивает детям безопасные психологические условия для освоения знаний, скорее она создаёт для ребёнка, посещающего школу, постоянный стресс. И особенно тяжело, приходится детям с ОВЗ с особыми образовательными потребностями. Среди детей с ОВЗ отдельную группу составляют дети с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии (ТМНР). Для ребёнка с ТМНР ПМПК рекомендует специальную индивидуальную программу развития (СИПР). На практике кроме ТМНР, все чаще встречаются дети, имеющие «комплексное нарушение», «сложное нарушение», рассматривающиеся в различных научных работах (М.Г. Блюмина, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова). Эти нарушения предполагают поражения одновременно несколько функциональных систем, в основе имеющих поражения головного мозга. Сочетанные нарушения классифицируются: нарушения интеллекта: и двигательные нарушения (от моторной неловкости, до тяжёлых опорно-двигательных нарушений); и нарушения зрения или слуха (иногда их сочетания, от незначительных проблем до полной потери); и эпилепсия. Мы бы включили в это понятие и детей с психиатрическими диагнозами: нарушения интеллекта (различной степени) и атипичный аутизм, шизофрения, психопатии и другие текущие психические заболевания, проявляющиеся уже в дошкольном и школьном возрасте. Сюда же можно отнести и детей, имеющих комплексную

травму развития, т.е. детей, которые остаются без надлежащего попечения родителей в раннем возрасте: из неблагополучных семей, изъятые в детские дома, приёмные, усыновлённые дети, имеющие кроме интеллектуального снижения и специфические особенности в развитии. Они в силу влияния травматического опыта на их мозг имеют ряд особенностей: преобладание процессов возбуждения, искажение сенсорного профиля, нарушения поведения и адаптации. Все эти дети со сложными нарушениями в развитии нуждаются в создании специальных условий обучения и воспитания. Условий, в первую очередь обеспечивающих им состояние безопасности и преодоление травматического опыта. Для ребёнка с такими сочетанными нарушениями, рекомендуют АОП по основному виду нарушения. Это приводит к тому, что АОП, рекомендованная ПМПК по основному нарушению ребёнка с сочетанными нарушениями, не может быть реализована на практике. Работа с детьми с сочетанными нарушениями вызывает значительные трудности, даже у педагогов коррекционной школы, но они очень часто встречаются и в обычной СОШ.

Наша отечественная школа психиатров и психологов обучением таких детей серьёзно занималась ещё в начале прошлого века. Так Г.Е. Сухарева в статье «Шизоидные психопатии в детском возрасте» описывая клинические случаи сопровождения детей с психиатрическими диагнозами, писала о Лесной школе-лечебнице Детской Психоневрологической клиники Н.К.З. в Москве. Из статьи очевидно что для детей, создавали максимально безопасную атмосферу и давали возможность для развития творческих способностей (музыка, театр, художественные мастерские). Лев Семенович Выготский и его культурно-историческая теория, его понимание Зоны ближайшего развития дали основание для многих научно-практических разработок. Мы в своей работе используем его идеи организация развивающего пространства под руководством чуткого взрослого. Его идеи также развиваются в адаптированном нами подходе терапии основанной на взаимоотношениях доверия (ТОВД) авторы Первис К., Кросс Д.Р., Херст Д.Р. (2013). ТОВД разработана специально для детей переживших травматический опыт в раннем детстве. Однако ее принципы применимы к любым детям: установление связи, подкрепление и исправление. Почти во всех случаях сложных нарушений и часто у детей с ОВЗ с более легкими нарушениями, мы наблюдаем медицинскую и педагогическую травматизацию.

Травмоориентированный подход (ТОП) начинает проникать и в сферу работы с детьми с ОВЗ. Так, например, в Прикладном Анализе Поведения, Грегори Хенли, говорит о необходимости понимания психологической травмы и уходе от часто встречающейся в АВА подходе травматизации. Его ключевой лозунг меняет все в прикладном анализе поведения: «Вначале отношения. Потом поведение!».

ТОП предполагает:

- создание безопасной обстановки (понимание что такое для ребёнка физическая, психологическая, эмоциональная, сенсорная безопасность)
- отработка травматического опыта (ребёнку необходимо помочь преодолеть искажения, которые вызывает травма. Она нарушает его адаптацию, отключает систему исследовательской активности и вызывает нарушения поведения и взаимодействия на разных уровнях)
- работа с ребенком через руки родителей, иногда буквально «рука в руке». Важна преемственность школьных навыков в семье. В рамках данного подхода невозможно работать без осознанного включения родителей. В процессе раскрытия ими понимания в отношении их детей ТОП, происходит терапевтическая работа с ними и с их собственным травматическим опытом.

В 2020 году в г.Железноводске, при поддержке начальника Управления образования Казанцевой С.Н. и директора школы №5 Кобцевой Н.Х., по инициативе родителей детей с нарушениями в развитии, при помощи АНО «Нелишние дети» совместными усилиями, создан автономный класс для детей с множественными нарушениями в развитии. В этом же году, на летней площадке, проводимой на базе школы №5, проведено обучение принципам ТОП родителей и специалистов автономного класса. На первом этапе работы с детьми, на летней площадке, была создана безопасная психологическая среда. У каждого из детей был близкий человек, надежный друг (молодой волонтер). Для каждого была составлена сенсорная диета. Использовались визуальные подкрепления. Внедрялись принципы из терапии Терапией: Держимся вместе. Не обижаем друг друга. Вместе радуемся, (творим играем, веселимся). Затем под каждого из детей класса была выстроена СИПР, с опорой на рекомендуемую ПМПК программу. Был разработан индивидуальный маршрут, заведена необходимая в школе документация. В классе фактически было 12 детей.

На сегодняшний день это уже 5 класс и детей у нас 15. Все дети имеют сочетанные нарушения в развитии и не способны обучаться по типовой адаптированной программе. Большая часть из них на надомном обучении. Но по индивидуальному маршруту посещают занятия в классе. Основные принципы работы класса мы описали выше. К ним мы добавили принцип установления эмоциональной связи с детьми, принцип подкрепления (составляется сенсорная диета как в групповых так и индивидуальных формах, подкрепляющая и регулирующая состояние детей, формируются навыки регуляции как совместной со взрослым, так и саморегуляции с опорой на визуальные подсказки) и принцип исправления (использующий обучение навыкам в спокойные периоды и системы реагирования с сохранением эмоциональной связи и помощью ребенку в преодолении проблемного поведения в периоды его воз-

никновения). Также нами использовались различные методики обучения чтению, математическим представлениям и т.д. с опорой на интересы детей, а также на формирования жизненных компетенций. Все навыки востребованы в быту и используются в домашних условиях.

Запрос на помощь детям со сложными нарушениями с использованием ТОП растёт. Мы делимся опытом с родителями и учителями. В 2024–2025 учебном году для родителей ВОРДИ Ставропольского края на базе школы №5 был проведён цикл семинаров и тренингов по ТОП, сочетающий в себе очный и онлайн формат. 1 июня 2025 года за помощь в развитии инклюзивного образования мы были награждены премией ВОРДИ «Родительское спасибо».

Выводы: использование описанной модели опирающейся на ТОП становится альтернативой надомному обучению и помогает детям в созданной безопасной среде максимально развить свой потенциал. Разрушает феномен инвалидизации у родителей, заменяя его на активную жизненную позицию. Привлекает волонтёров молодёжь, формируя положительное отношение в обществе к людям с инвалидностью.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 1. Вопросы теории и истории психологи. Бамбу классик 2012
2. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.10, кандидат психологических наук Морозова, Елена Ивановна Москва 1999
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. М. : Теревинф, 2017 240 с.
4. Г.Е. Сухарева: «Шизоидные психопатии в детском возрасте»
5. Theraplay: Руководство по улучшению детско-родительских отношений через игру, основанную на привязанности Лизель Полински Теревинф, 2020 г 616 с.
6. Первис К., Кросс Д.Р., Херст Д.Р. (2013) Терапия, основанная на взаимоотношениях доверия. Тренинг для опекунов. Форт Уэрт, Техас: Институт развития ребенка им.Кэрин Пэрвис.

## **Цифровые технологии как инструмент развития инклюзивного образования: возможности и риски**

**Ваныкина Галина Владиславовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры основного и среднего общего образования ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» (Тула, Россия)*  
*dist-edu@yandex.ru*



**Сундукова Татьяна Олеговна,**

*кандидат педагогических наук, доцент (Тула, Россия)*

*sto-ata@yandex.ru*

В статье анализируется роль цифровых технологий в создании инклюзивной образовательной среды, рассматриваются ключевые инструменты и трудности их внедрения. Особое внимание уделяется перспективным направлениям развития, способствующим персонализации обучения для учащихся с различными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, цифровые технологии, образовательная инклюзия, трудности внедрения.

## **Digital Technologies as a Tool for Inclusive Education Development: Opportunities and Risks**

**Galina Vl. Vanykina,**

*Candidate of Science (Pedagogy), Assistant Professor of Department of Primary and Secondary General Education, Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators of the Tula Region (Tula, Russia)*

*dist-edu@yandex.ru*

**Tatiana Ol. Sundukova,**

*Candidate of Science (Pedagogy), Assistant Professor (Tula, Russia)*

*sto-ata@yandex.ru*

The article analyzes the role of digital technologies in creating an inclusive educational environment, considers key tools and difficulties of their implementation. Particular attention is paid to promising areas of development that contribute to the personalization of learning for students with different needs.

**Keywords:** inclusive education, digital technologies, educational inclusion, difficulties of implementation.

**Введение.** Современная система инклюзивного образования направлена на обеспечение равных возможностей для всех учащихся, независимо от состояния их здоровья или социальной принадлежности. Благодаря технологическим решениям учащиеся с ограниченными возможностями, особенностями развития или иными сложностями получают возможность активно участвовать в учебном процессе, взаимодействовать с одноклассниками и пользоваться персонализированной помощью. В представленной работе исследуются ключевые цифровые технологии и инструменты, применяемые в инклюзивном обучении, оценивается их результативность, а также рассматриваются перспективы и сложности их внедрения в образовательную практику.

**Цифровые технологии в инклюзивном образовании.** Современное инклюзивное образование, направленное на обеспечение равного доступа к знаниям для всех категорий учащихся, претерпевает качествен-

ные изменения благодаря активному внедрению цифровых решений. Рассмотрим основные цифровые технологии в инклюзивном образовании.

**1. Ассистивные технологии** представляют собой специализированные устройства, программы и комплексные решения, созданные для помощи людям с ограниченными возможностями здоровья. Их основная задача – обеспечить равный доступ к образовательным материалам и упростить процесс обучения, компенсируя индивидуальные ограничения учащихся.

- **Программы экранного доступа и синтезаторы речи.** Данные инструменты критически важны для учащихся с нарушениями зрения или особенностями восприятия текста, например, дислексией. Такие приложения преобразуют письменную информацию в аудиоформат, давая возможность учащимся осваивать материал без необходимости визуального чтения.

- **Системы голосового ввода.** Для обучающихся с двигательными или когнитивными нарушениями, затрудняющими письмо, технологии распознавания речи (например, Dragon NaturallySpeaking) становятся ключевым инструментом. Они позволяют преобразовывать устную речь в текстовый формат, обеспечивая полноценное участие в учебном процессе.

- **Средства альтернативной и дополнительной коммуникации.** Учащиеся с речевыми расстройствами могут использовать генераторы речи и специализированные приложения (например, Proloquo2Go) для общения и взаимодействия в образовательной среде. Эти решения помогают преодолеть коммуникационные барьеры и включиться в коллективную работу.

**2. Адаптивные технологии обучения.** Современные адаптивные образовательные платформы, основанные на искусственном интеллекте и машинном обучении, позволяют создавать персонализированные учебные программы с учетом индивидуальных особенностей, уровня подготовки и динамики прогресса каждого учащегося.

- **Платформы адаптивных обучающих систем.** Данный вид приложений представляет собой основу для платформ, которые анализируют успеваемость учащихся в режиме реального времени и мгновенно адаптируют учебный материал, что обеспечивает равные образовательные возможности: учащиеся, испытывающие трудности с изучением материала, получают дополнительную тьюторскую поддержку, а более успешные – доступ к углубленному и более сложному контенту.

- **Возможности LMS-систем в инклюзивном образовании.** Системы управления обучением способствуют созданию доступной образовательной среды. В зависимости от реализуемых дидактических задач можно использовать различный функционал таких решений, который включает настройку параметров отображения контента (размер шрифта, цветовые

схемы), интеграцию мультимедийных материалов и поддержку альтернативных форматов представления информации. В педагогическом взаимодействии данные особенности LMS-платформ позволяют рассматривать их в качестве универсальных инструментов для работы с различными группами учащихся.

**3. Универсальный образовательный дизайн** – это актуальное направление в проектировании образовательного пространства, направленное на обеспечение максимальной доступности педагогического взаимодействия для всех его участников с учетом их особых потребностей [3]. Основным принципом образовательного дизайна является вариативность в подаче материала, методиках представления материала и контроля результатов, методах вовлечения в активное взаимодействие учащихся, формах обратной связи, что позволяет каждому обучающемуся эффективно осваивать и применять знания.

- **Мультимедийные и интерактивные материалы.** Для реализации универсального образовательного дизайна активно применяются видеоматериалы, аудиоконтент, визуализированные данные и практические тренажеры, что обеспечивает альтернативные способы восприятия информации. Различные способы информационной подачи материала особенно важны для учащихся с особыми образовательными потребностями, включая тех, кто имеет сенсорные нарушения или имеет возможность только «обучаться действием» [2].

- **Гибкие методы оценивания.** Ключевым аспектом универсального образовательного дизайна является гибкость в оценке знаний. Вместо стандартных тестов могут использоваться цифровые портфолио, где систематизируются устные выступления или творческие проекты в видеоформате, что дает учащимся возможность продемонстрировать свои достижения наиболее наглядно.

**4. Инструменты для совместной коммуникации.** Совместное педагогическое взаимодействие играет важную роль в инклюзивном образовании, а цифровые технологии открывают новые возможности для построения коммуникаций в удобном для учащихся формате, обмена идеями и организации коллективной работы учащихся с разными физическими и когнитивными особенностями.

- **Платформы для онлайн-взаимодействия.** Сервисы видеоконференций позволяют организовать очный формат обучения, обеспечивая полноценные коммуникации в режиме реального времени и позволяя учащимся работать над групповыми заданиями независимо от местоположения. Такие решения особенно важны для обучающихся с ограниченной мобильностью, хроническими заболеваниями или для лиц, проживающих в отдаленных регионах.

- **Социальные медиа и образовательные сообщества.** Популярные в настоящее время специализированные форумы и социальные

сети позволяют создавать пространства для научных дискуссий, обмена учебными материалами, методической или психологической поддержки. Подобные платформы помогают преодолеть социальную изоляцию, с которой сталкиваются учащиеся с особенностями здоровья или те, кто испытывает трудности из-за языковых различий.

**Роль и эффективность цифровых технологий в инклюзивном образовании.** Внедрение цифровых решений в инклюзивное обучение существенно расширило образовательные возможности для учащихся с разными потребностями. Как подтверждают исследования, современные технологические инструменты оказывают комплексное положительное воздействие:

- **Улучшение академических показателей.** Персонализированные образовательные подходы и мгновенная обратная связь позволяют учащимся осваивать материал в комфортном темпе. Такой подход не только повышает мотивацию, но и способствует лучшему усвоению знаний, что особенно важно для учащихся с особыми образовательными потребностями, получающих адресную поддержку.

- **Формирование самостоятельности.** Специализированные технологии (например, программы преобразования речи в текст и альтернативные коммуникационные устройства) помогают учащимся с ограниченными возможностями выполнять учебные задачи без посторонней помощи. Это способствует развитию уверенности в своих силах и укрепляет навыки самоорганизации.

- **Укрепление социальных связей.** Цифровые платформы создают условия для равноправного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Благодаря таким инструментам снижается риск социальной изоляции, активно развиваются коммуникативные навыки и формируется чувство общности среди учащихся.

- **Поддержка педагогического состава.** Современные технологии предоставляют преподавателям эффективные средства для персонализации учебного процесса, мониторинга достижений учащихся и своевременной корректировки образовательных стратегий. Интеллектуальные системы анализа данных помогают выявлять проблемные зоны в знаниях и оперативно адаптировать учебные программы.

**Трудности внедрения цифровых технологий в инклюзивное образование.** Несмотря на значительные преимущества цифровизации обучения, процесс ее интеграции в инклюзивную образовательную среду сталкивается с рядом существенных препятствий:

- **Ограниченная доступность технологий.** Существенное неравенство в оснащении техническими средствами (компьютерами, специализированным ПО, стабильным интернет-соединением) создает серьезные препятствия для учащихся из сельской местности и малообеспеченных семей. Отсутствие доступа к современным цифровым ресурсам делает

невозможным полноценное участие таких учащихся в образовательном процессе.

- **Дефицит профессиональной подготовки педагогов.** Для эффективного применения цифровых инструментов преподавателям требуется специальная подготовка, включающая как технические аспекты работы с программами, так и методики их включения в учебный процесс. Однако многие педагоги сталкиваются с нехваткой возможностей для получения соответствующих навыков и поддержки в освоении новых технологий.

- **Вопросы защиты персональных данных.** Активное использование цифровых платформ вызывает обоснованные опасения относительно безопасности конфиденциальной информации учащихся. Особую уязвимость представляют данные учащихся с ограниченными возможностями здоровья, требующие дополнительных мер защиты от несанкционированного доступа и возможных злоупотреблений.

- **Чрезмерная технологизация учебного процесса.** Стремительное обновление цифровых инструментов часто приводит к перенасыщению образовательной среды разнородными технологическими решениями. Подобная фрагментация может вызывать у преподавателей трудности с выбором оптимальных средств обучения, что в результате снижает эффективность их применения в педагогической практике.

**Перспективы развития цифровых технологий в инклюзивном образовании.** В современном образовательном пространстве невозможно дальнейшее развитие без совершенствования цифровых решений, что открывает новые возможности для создания доступной образовательной среды. Международные исследовательские работы в области перспектив и рисков развития цифровых технологий на ближайшие годы прогнозируют существенное развитие ряда направлений [1, 2].

- **Интеллектуальные адаптивные системы.** Современные технологии искусственного интеллекта и машинного обучения позволяют создавать более гибкие образовательные платформы, которые смогут анализировать индивидуальные особенности каждого учащегося, автоматически адаптируя содержание и методы подачи материала под конкретные образовательные потребности, включая различные виды ограничений здоровья.

- **Иммерсивные технологии обучения.** Применение виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) предоставит новые возможности для практико-ориентированного обучения: на основе технологий можно моделировать реальные ситуации, создавая безопасную среду для отработки навыков, что особенно важно для учащихся с когнитивными и сенсорными особенностями восприятия информации.

- **Международные образовательные сообщества.** Широкое распространение онлайн-платформ будет способствовать развитию сетевых форм профессионального взаимодействия. Преподаватели и учащиеся из

разных стран смогут совместно работать над проектами, обмениваться опытом и создавать инклюзивное образовательное пространство.

**Заключение.** Цифровые технологии открывают новые горизонты для развития инклюзивного образования, трансформируя традиционные подходы к обучению и создавая равные возможности доступа к образовательным ресурсам для всех категорий учащихся. Современные решения – от специализированных ассистивных технологий до интеллектуальных образовательных платформ и принципов универсального образовательного дизайна – позволяют выстраивать персонализированные траектории обучения, учитывающие индивидуальные особенности и потребности каждого учащегося.

Несмотря на существующие социальные вызовы, связанные с цифровым неравенством, необходимостью профессионального развития педагогов и вопросами кибербезопасности, прогнозируется прогресс в данной области [1, 2]. Дальнейшая интеграция технологических инноваций требует комплексного подхода и тесного взаимодействия между образовательным сообществом, законодателями и ИТ-разработчиками.

#### **Литература**

1. Jardinez M.J., Natividad L.R. The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom // Shanlax International Journal of Education. 2024. Vol. 12, № 2. P. 57–65.
2. Karagianni E., Drigas A. New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs // International Journal of Online & Biomedical Engineering. 2023. Vol. 19, Art. 5.
3. Thanavathi C. Digital tools with inclusive education // Inclusive Education. 2020. P. 320–326.

### **Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе групповой деятельности в начальной школе**

**Давыдова Инна Владимировна,**

*учитель-дефектолог МАОУ СОШ № 5 имени Ю.А. Гагарина (Тамбов, Россия)  
21011978.inna@gmail.com*

В статье рассматриваются ключевые аспекты формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях групповой деятельности в начальной школе. На основании эмпирических исследований отечественных и зарубежных специалистов анализируются эффективные методики и технологии коррекционной работы, особенности организации групповой деятельности и роль взаимодействия сверстников.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, групповая деятельность, начальная школа, коррекционная педагогика.*

Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является одной из ключевых задач современной инклюзивной педагогики, направленной на социальную адаптацию и интеграцию ребёнка в общество. Особенно важным этапом в этом процессе становится начальная школа, где групповая деятельность играет значительную роль в успешном включении детей с аутизмом в социальные взаимоотношения со сверстниками.

Современные исследования подтверждают необходимость особого подхода в работе с детьми с РАС, обусловленного спецификой их развития и социального восприятия. Важной особенностью детей с аутизмом является затруднённость установления социальных контактов и эффективного взаимодействия с окружающими. Эти сложности объясняются нарушениями в эмоционально-волевой сфере, трудностями распознавания и интерпретации эмоций других людей, а также ограниченной способностью детей к пониманию и принятию социальных норм и правил поведения. В связи с этим возникает острая необходимость в создании специализированных образовательных условий и систематического педагогического сопровождения, направленного на развитие коммуникативных компетенций.

Психолого-педагогические исследования показывают, что именно в условиях групповой деятельности у детей с РАС наиболее эффективно развиваются коммуникативные навыки. Коллективная работа предоставляет возможность наблюдать за поведением сверстников, осваивать успешные модели социального взаимодействия, постепенно преодолевать чувство социальной изоляции и тревожности перед общением. Важным условием успешного освоения детьми с аутизмом коммуникативных навыков является регулярное включение их в разнообразные групповые формы деятельности: игры, совместные творческие и учебные проекты, групповые задания, требующие взаимодействия и коммуникации. В ходе таких занятий дети получают опыт практического взаимодействия, постепенно формируя устойчивые коммуникативные модели поведения и осваивая новые социальные роли.

Эффективность развития коммуникативных навыков также тесно связана с созданием в коллективе комфортной и эмоционально-безопасной атмосферы. Прикладной анализ поведения (АВА), как методика позитивного подкрепления, демонстрирует высокую результативность: систематическое поощрение целевых вербальных и невербальных реакций способствует снижению уровня тревожности и формированию устойчивой мотивации к общению. Последовательность и регулярность применения АВА-техник (установление чётких правил, частота подкрепления, постепенное усложнение задач) вместе с личностной поддержкой педагога – ключевой фактор успеха.

Визуальные методики занимают не менее значимое место в коррекционной практике. Система обмена изображениями (PECS), предложенная Э.М. Бонди и Л.А. Фростом, облегчает детям с РАС восприятие и выра-



жение потребностей через пиктограммы, что снижает коммуникативный барьер и повышает уверенность при групповом взаимодействии. Интеграция PECS в парную и малогрупповую работу позволяет ребёнку самостоятельно инициировать коммуникацию: обмен карточками с просьбами или комментариями становится понятной и увлекательной формой взаимодействия [2; 3].

Рольевые игры и инсценировки, разработанные С.С. Морозовой, представляют безопасный «тренировочный полигон» для моделирования реальных социальных сценариев. Сценарии («магазин», «звонок другу», «приглашение на праздник») строятся по алгоритму:

- демонстрация образца;
- совместная репетиция;
- самостоятельная игра с обратной связью [1].

Такая многоэтапная проработка помогает детям отрабатывать навыки выражения эмоций, распознавания интонации и жестов партнёра.

Работа педагогов по развитию эмпатии и толерантности у сверстников существенно расширяет ресурсы групповой динамики. Практики «классного совета» и «тёплого круга» стимулируют одноклассников к активному поддержанию ребёнка с аутизмом: похвала, участие в совместных проектах и обсуждение успехов каждого ребёнка формируют атмосферу взаимного уважения и безопасности. Это, в свою очередь, облегчает включение ребёнка с РАС в повседневные взаимодействия и ускоряет процесс его социализации.

Таким образом, групповые занятия в начальной школе создают благоприятную среду для развития коммуникативных навыков детей с РАС: повышают мотивацию, снижают тревожность и способствуют социальной интеграции. Последовательное применение методов позитивного подкрепления и визуальных систем обмена способствует росту речевой активности и уверенности в общении. Рольевые игры и инсценировки позволяют ребёнку безопасно отрабатывать различные коммуникативные сценарии в поддерживающем коллективе. Важную роль играет регулярность занятий и поддержка со стороны педагогов и сверстников, что обеспечивает устойчивость достигнутых результатов. Практика групповой деятельности требует гибкого подхода и междисциплинарного взаимодействия специалистов для учёта индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

### Литература

1. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма / С.С. Морозова. М.: Владос, 2007. 66 с.
2. Bondy A.S., Frost L.A. The Picture Exchange Communication System / A.S. Bondy, L.A. Frost // Behavior Modification. 2001. Vol. 25, № 5. P. 725–744.
3. Frost L.A., Bondy E.M. The Picture Exchange Communication System Training Manual. 2nd ed. – Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, 2002. 396 p.



## Особенности формирования смыслового компонента чтения у обучающихся с ОВЗ

**Ерёмина Ирина Исламовна,**

*учитель-логопед, ГБОУ Школа № 947 (Москва, Россия)*

*7004i@mail.ru*

В статье рассмотрены основные трудности формирования смыслового компонента чтения у учащихся с ОВЗ, направление логопедического сопровождения обучающихся с трудностями формирования навыка чтения, цифровые тексты.

**Ключевые слова:** *смысловой компонент чтения, трудности формирования навыка чтения, цифровое чтение, стратегии чтения.*

## Features of Developing Semantic Reading for Students with Health Limitations

**Eremina Irina Islamovna,**

*speech therapist, School 947 (Moscow, Russia)*

*7004i@mail.ru*

This paper describes main difficulties in developing semantic reading for students with disabilities, direction of speech therapy assistance for students with difficulties in developing reading skills, digital texts.

**Key words:** *semantic reading, difficulties in developing reading skills, reading strategy, digital reading.*

Изменение информационной среды, требования ФГОС НОО для детей с ОВЗ к освоению читательских умений определяют приоритетные задачи логопедического сопровождения детей с трудностями формирования навыка чтения.

В содержании ФАОП для детей с ТНР [4] работа с информацией представлена следующими умениями: выбирать источник для получения информации, анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей, умение работать с текстом. Читательские компетенции рассматриваются как базовое учебное умение, необходимое не только для освоения содержания учебных предметов, но и для решения коммуникативных задач жизненных компетенций учащихся с ОВЗ. Актуальность целенаправленного комплексного формирования читательских компетенций определяет вариативность когнитивных нарушений и многочисленность обучающихся с трудностями в овладении навыком чтения. В процессе коррекционной работы у обучающихся с ТНР определяются следующие трудности:

- определение темы текста, главной мысли;

- определение последовательности событий, установление причинно-следственных связей в тексте;
- трудности нахождения смысловой связи между частями текста, определенных фактов в тексте;
- определение ключевых слов в тексте, плана текста.

В процессе работы над пересказом текста выявляются: трудности передачи содержания своими словами; излишняя детализация элементов содержания текста; привнесение внешней информации; трудности сжатия или развертывания текста; тенденция к фрагментарному пересказу.

Низкий уровень умений наблюдается при выполнении заданий, предполагающих понимание скрытого смысла, метафор, образных выражений.

Перечисленные трудности обусловлены нарушением устной речи, неполноценностью лексико-грамматических средств, недостаточной сформированностью пространственно-временных представлений и логических операций.

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР):

- испытывают трудности при ответах на вопросы по прочитанному;
- искажают содержание, структуру текста;
- испытывают трудности в передаче последовательности событий или явлений;
- неточно понимают причинно-следственные, пространственно-временные связи;
- допускают многочисленные ошибки при употреблении сложных логико-грамматических конструкций.

Трудности проявляются в ошибках смыслового прогнозирования, сложностях селекции существенной и второстепенной информации, недостатках упорядочивания выделенных фактуальных данных [2]. Это приводит к механическому запоминанию отдельных единиц текста без их анализа.

Для детей данной категорий характерны расстройства семантического компонента, структурирования вторичного текста (пересказа), что нарушает цельность, связность, рефлексивность понимания. Использование интонационно-выразительных средств также затруднено [2].

По результатам логопедического сопровождения школьников с трудностями формирования смыслового компонента чтения наиболее эффективными можно назвать следующие виды заданий:

- составить картинный план, пересказать текст по картинному плану;
- найти фрагмент текста по иллюстрации;
- найти и подчеркнуть описание характера героя;
- вставить пропущенные части слов, слова в деформированном варианте фрагмента текста;
- расположить части текста в правильном порядке;

- найти начало и конец предложений из текста, представленных в перепутанном виде;
- найти ключевые слова, определить смысловые части текста, изменить заголовок, подобрать пословицы [3].

Целью коррекционных занятий является интериоризация способов работы с текстом. Помимо использования традиционных форм текстов в работу включаются цифровые тексты. Изменение информационной среды, появление инфографики, визуальных текстов, мультимедийных продуктов требует умения владеть модифицированным чтением. У учащихся необходимо формировать новые навыки: нелинейный характер восприятия, разные стратегии и режимы поиска, анализа, обработки информации. Обучение учащихся направлено на многоаспектную работу с информацией в соответствии с учебными задачами: поиск и отбор, компрессию и развертку, понимание и интерпретирование, организацию и применение [5].

Основные признаки цифрового текста: мультимодальность – в тексте интегрированы вербальные, невербальные, аудиальные объекты; гипертекстовость – информационные объекты в тексте представлены не в линейной последовательности; интерактивность – возможность воздействия читателем на структуру текста [1].

Направления работы по формированию навыков смыслового чтения трансформируются, используются практические задания с цифровыми текстами, с объяснением, структурированием, оценкой и применением информации, представленной в несплошных текстах. Использование данных текстов позволяет обучающимся овладеть: навыками анализа и восприятия несплошного текста, выбором и использованием разных технологий навигации по таким текстам; комплексными навыками продуктивной работы с интерактивными инструментами.

В процессе логопедического сопровождения алгоритмы работы с текстами, задания на формирование смыслового компонента чтения используются систематически и многократно. Особенно важным представляется закрепления навыка гибкости и адаптивности в использовании разных стратегий и практик работы с цифровым текстом.

Оптимальное логопедическое сопровождение, включающее формирование различных видов и способов чтения, предполагает разработку комплекса диагностических и оценочных материалов, банка заданий с цифровыми текстами и модификации традиционных методик обучения смысловому компоненту чтения.

Успешное овладение обучающимися с ОВЗ различными видами чтения и навыками работы с различными текстами повысит академическую и коммуникативную успешность, позволит компенсировать или минимизировать трудности достижения метапредметных результатов.

## **Литература**

1. Браташ В.С., Галактионова Т.Г. Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента – Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2020 №1 (51).
2. Ивлева М.Г. Особенности понимания текстовой информации обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. – Логопедия: современный облик и контуры будущего; материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 2019.
3. Лопатина Л.В., Ивлева М.Г. Характер нарушений различных видов чтения у школьников с ограниченными возможностями здоровья. – Сборник материалов 8-ой Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. М.: 2018.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022г. №1023 «Об утверждении федеральной адаптированной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс].
5. Чтение. Энциклопедический словарь /под ред. чл.-корр. РАО Ю.П. Мелентьевой. М.: ФБГНУ НИЦ «Наука» РАН, 2021.

## **Социализация и профориентация через творчество: работа с детьми с особыми потребностями в гончарной мастерской**

**Землина Екатерина Михайловна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО «Южный федеральный Университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия)*  
*zemlina@sfedu.ru*

**Черпакова Светлана Александровна,**

*студентка магистратуры, кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО «Южный федеральный Университет» 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (Теория и методика работы с лицами с Расстройствами аутистического спектра) (г. Ростов-на-Дону, Россия)*  
*scherpakova@sfedu.ru*

В статье проанализирован опыт работы гончарной мастерской с детьми с особыми потребностями. Занятия с использованием глины рассматриваются как инструмент реабилитации и социальной интеграции, через развитие творческих навыков и профориентацию обучающихся с ОВЗ.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, РАС, особые образовательные потребности, специальные условия, профессиональная ориентация

## **Socialization and Career Guidance through Creative Arts: a Case Study of a Pottery Studio for Children with Special Needs**

**Ekaterina M. Zemlina,**

*Candidate of Sciences (Pedagogica), Associate Professor of the Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education (Rostov-on-Don, Russia)*

*zemlina@sfedu.ru*

**Svetlana A. Cherpakova,**

*Master's student, Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education 44.04.03 Special (defectological) education (Theory and methodology of working with people with Autism spectrum disorders) (Rostov-on-Don, Russia)*

*scherpakova@sfedu.ru*

The article analyzes the experience of a pottery workshop working with children with special needs. Classes using clay are considered as a tool for rehabilitation and social integration, through the development of creative skills and career guidance for students with disabilities.

**Keywords:** *autism spectrum disorders, ASD, special educational needs, special conditions, career guidance.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой особую социальную группу. Одним из приоритетных направлений работы с данной категорией является профессиональная ориентация, направленная на содействие в выборе будущей профессиональной деятельности, адекватной индивидуальным способностям и интересам. Профессия может стать ключом к успешной адаптации в социуме и самореализации. Это способ выйти из-под опеки, завести новые знакомства, научиться самостоятельно решать проблемы и быть независимыми в быту. Всё вышеперечисленное крайне важно для формирования личности и повышения самооценки, для психического и физического здоровья самого человека и его семьи. Работа – это не только способ заработка, но и возможность внести свой вклад в развитие общества. Выбор творческих специальностей в качестве будущей профессии для данной категории обучающихся достаточно перспективен. Такие профессиональные направления дают возможность раскрыть свой потенциал лицам с различными особенностями. Дети с РАС могут достичь больших успехов в одной из творческих специальностей, ведь у них свой взгляд на мир, особая степень наивности и в то же время точности передачи образов окружающего мира. На данный момент всё больший интерес в обществе приобретает так называемое «аутистическое искусство», как одно из течений художественного направления искусства аутсайдеров

(или «ар-брют») [2]. Такие произведения ценятся за свою непохожесть, за несоблюдение правил академического искусства и искренность. Ребёнок с особенностями может раскрыть свой творческий потенциал на занятиях в разного рода арт-мастерских. Одной из таких может стать гончарная мастерская.

Гончарная мастерская представляет собой уникальное образовательное пространство, которое может служить не только местом для создания художественных изделий, но и средой для социальной адаптации и эмоционального развития детей с особыми потребностями. Основной составляющей занятий является работа с глиной – натуральным материалом, который обладает уникальной текстурой и легко поддается изменению. Данные характеристики помогают создать ситуацию успеха для детей, поскольку возможности для исправления ошибок практически безграничны. Процесс создания керамических изделий позволяет детям не только развивать моторные навыки, но и способствует эмоциональному выражению, что немаловажно для их социализации.

В рамках мастерской проводятся занятия, на которых дети осваивают техники лепки, декорирования, а также создают собственные художественные предметы. Педагоги стараются создать обстановку доверия и поддержки, где каждый ребенок может выразить свою индивидуальность. В начале пути юный керамист включается в процесс познания глины через игровые формы. Происходит знакомство с глиной, изучение её в разных состояниях. Время первых занятий посвящают игре в глину, например, лепке подводного города с морскими жителями, «походу в гости» на день рождения сказочного персонажа с подарками, вылепленными из глины. В процессе игры ребёнок изучает основные свойства глины и последовательность работы с ней, что позволяет ему научиться контролировать качество готового изделия. На следующих этапах занятия приобретают характер обучающих мастер-классов. Вместе с педагогом дети выполняют конкретные действия в определённой последовательности. После изучения основных техник детям задается лишь направление работы на занятии. Например: лепка кружки в технике шар. Конечный образ кружки может оставаться полностью на усмотрение автора. В этот момент ребёнок становится настоящим мастером, он способен соблюдать техническое задание, но и применяет свои творческие способности в решении поставленной задачи. В процессе изучения техник и выполнения работ у обучающихся формируется собственный стиль. Кружки опытных керамистов уже не спутать между собой.

В процессе работы в гончарной мастерской с детьми с особыми потребностями важно адаптировать информацию, материалы и подход. Хотя каждый человек уникален, и для разных детей трудности будут индивидуальными, есть несколько особенно часто встречающихся в контексте работы в гончарной мастерской.

Глина вызывает довольно много сенсорных ощущений, кому-то из детей с гиперчувствительностью такое занятие может совершенно не подойти. Важно вовремя заметить эту особенность восприятия ребёнка и предложить ему другие варианты работы в мастерской, он может выполнять росписи, заниматься глазуровкой или формовкой. У детей с особенностями может наблюдаться моторная расторможенность, дискоординация. В этом случае важно научить ребёнка вовремя остановиться, не передавить глину, увидеть предел готовности и сохранности изделия. Для тех, у кого присутствует слабость рук, занятия включают использование более легкой и податливой глины, уже подготовленной педагогом для комфортной лепки. Для детей с РАС характерна исполнительная дисфункция. Им сложно планировать действия, сосредотачивать внимание или наоборот оно слишком рассеяно. Это влияет на производительность. В таких случаях преподаватель дает очень четкие инструкции в самом начале занятия, дублирует цели и задачи на доске или на любом другом носителе визуальной информации [1]. Например, задача изготовить кружку разбивается на мелкие действия, которые обучающийся уже умеет выполнять: перемять глину, скатать шар, сделать прокол, и т.д.

Занятия в гончарной мастерской проходят в спокойной атмосфере, что позволяет детям сосредоточиться на процессе, минимизирует возникновение стресса. Медитативность процесса лепки отличное поле для нормализации состояния аутичного ребёнка. Не случайно занятия лепкой являются одной из арт-терапевтических техник.

Важным аспектом работы мастерской является взаимодействие с родителями. Педагоги организуют выставки работ учащихся, отводят некоторые занятия для сотворчества ребёнка и родителя, что способствует объединению семьи вокруг творческой деятельности и даёт родителям возможность лучше понять особенности своего ребенка. Многие изделия семьи могут забрать домой и своим отношением к работам юного керамиста каждый день показывать ценность занятий в гончарной мастерской. Наблюдение функциональности, полезности изготовленного керамического изделия мотивирует ребёнка продолжать занятия, увеличивает его заинтересованность в деле, заставляет его задуматься о том, что ещё он может сделать для дома. Здесь закладывается основа профессионального интереса к керамическому делу у обучающегося.

Художественное творчество в гончарной мастерской способствует не только развитию творческих навыков, но и социальной интеграции детей с ОВЗ. Во-первых, обучающимся необходимо научиться взаимодействовать не только с педагогом, но и с соседом по гончарному кругу. Преподаватель выступает посредником, он подсказывает как взаимодействовать, регулирует работу. Использование гончарного ремесла как средства для социализации подразумевает вовлечение детей в совместные проекты. Например, создание большого изделия, где каждый принимает активное

участие, способствует развитию чувства коллективной ответственности. Процесс работы в группе способствует развитию командного духа, повышает уверенность в себе. Создание личных изделий в процессе групповых занятий дает возможность детям делиться своими успехами, педагог выделяет удачные моменты в работах каждого, благодаря этому у детей повышается самооценка.

Гончарная мастерская не только способствует социализации, но и является важным этапом профориентации для детей с особыми потребностями. Через знакомство с различными аспектами гончарного ремесла дети получают представление о возможных карьерных путях в сфере искусства и ремесел. В мастерской ребёнок учится выполнять заказы, соблюдать техническое задание. Например, нужно изготовить 40 маленьких пиал для соуса, они должны быть примерно одинакового размера и формы. Специфика работы с глиной позволяет развивать такие навыки, как терпение, усидчивость и внимание к деталям. Эти качества являются очень ценными не только для творческой профессии, но и для любых других специальностей. Педагоги акцентируют внимание на том, что создание керамических изделий может стать основой для дальнейшего профессионального выбора. Молодые люди с РАС, имеющие хорошие навыки художественно-ремесленной деятельности, а также освоившие специальность в данном направлении, при определенной поддержке имеют большие шансы на трудоустройство, а соответственно, на достойное существование и относительную самостоятельность, что так же важно для остальных членов семьи. Занятия в гончарной мастерской способны развить у ребёнка навыки нахождения в трудовом коллективе, самостоятельной деятельности, контроля качества своей работы, осознание необходимости и важности труда. Инвалидность, ментальные особенности – не препятствие на пути человека к становлению необходимой частью общества со способностью обеспечивать себя и жить самостоятельно. На данный момент в Российской Федерации есть несколько проектов, реализующих трудоустройство лиц с ментальными особенностями в гончарные мастерские. Например, инклюзивные мастерские обособленного подразделения благотворительного фонда «Я есть» в Ростове-на-Дону, проект «Простые вещи» в Санкт-Петербурге.

Гончарная мастерская как инструмент инклюзивного образования обеспечивает не только развитие творческих навыков у детей с ОВЗ, но и способствует их социализации и профориентации. Адаптированные методики, направленные на вовлечение детей в художественное творчество, показывают высокую эффективность в реабилитации и социальной интеграции. Таким образом, гончарная мастерская становится не только местом для творчества, но и важной платформой для профориентации детей с особыми потребностями, открывая перед ними новые горизонты и возможности для социальной адаптации и личностного развития.



## **Литература**

1. Хилькевич, Е.В. Создание специальных условий при обучении студентов с РАС по специальностям творческой направленности / Е.В. Хилькевич, А.С. Стейнберг, А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20, № S2. – С. 53–61. – DOI 10.17759/autdd.2022200207. – EDN TOSNDV.

2. Cardinal R. Outsider Art and the autistic creator// Philosophical Transactions of the Royal Society. 2009 May 27; 364(1522): 1459–1466. doi: 10.1098/rstb.2008.0325.

## **Программа по освоению навыка письменной коммуникации с мало или неговорящими вслух детьми «Не говорит, но пишет!»**

**Карпенкова Инна Вячеславна,**

*канд.соц.наук, методист АНО «Тьютор в инклюзии»,*

*АНО «Мир общения» (Москва, Россия)*

*innet\_karp@mail.ru*

В статье дана характеристика авторской программы И.В. Карпенковой, реализованной АНО «Тьютор в инклюзии» по развитию навыка письменной коммуникации у специалистов и родителей с мало или неговорящими вслух детьми с ОБЗ школьного возраста. Программа ориентирована на повышение качества коммуникации с мало или неговорящими вслух обучающимися в инклюзивном образовании.

**Ключевые слова:** письменная коммуникация, техника письма с поддержкой, инклюзивное образование, тьютор в инклюзии.

## **A Program for Mastering Written Communication Skills with Children who are very little or do not speak out loud “Doesn’t speak, but writes!”**

**Karpenkova Inna Vyacheslavna,**

*PhD in Social Sciences, methodologist of ANO “Tutor in Inclusion”,*

*ANO “World of Communication” (Moscow, Russia)*

*innet\_karp@mail.ru*

The article provides a description of the author’s program by I.V. Karpenkova, implemented by the ANO “Tutor in Inclusion” to develop the skill of written communication in specialists and parents with school-age children with disabilities who speak little or do not speak out loud. The program is aimed at improving the quality of communication with students in inclusive education who speak little or do not speak out loud.

**Key words:** written communication, supported writing technique, inclusive education, tutor in inclusion.

В настоящее время, в связи с активным развитием инклюзии, многократно возрастает потребность в обучении навыкам коммуникации с неговорящими или малоговорящими вслух обучающимися, имеющими нарушения развития ментальной и речевой сфер, педагогов различного профиля: учителей, тьюторов, специалистов ПМПК, а также врачей, социальных работников, ассистентов обучающихся с ОВЗ, родителей обучающихся. Нередко, так как дети не говорят вслух или мало или нечётко говорят, создаётся впечатление, что ребёнок не понимает взрослого или сверстника, делается необъективный вывод о сниженном интеллекте [1]. Также с ребёнком сложно поддерживать продуктивную и учебную коммуникацию, так как мало кто владеет такими средствами альтернативной коммуникации, как жестовый язык, карточки PECS. В свете этого особую актуальность приобретает как можно более широкое распространение практик письменной коммуникации, которые потенциально могут освоить мало или неговорящие дети с ментальными и речевыми нарушениями развития.

Для решения этой непростой задачи АНО «Тьютор в инклюзии» был сделан первый и очень важный шаг – подготовлена авторская Программа И.В. Карпенковой, по развитию навыка письменной коммуникации специалистов (тьюторов, дефектологов и родителей) с обучающимися с ОВЗ, которые имеют особенности развития ментальной и речевой сферы. Основой для программы стал многолетний практический опыт работы автора с детьми и молодыми людьми с ОВЗ, а также глубокое погружение в теоретические аспекты формирования навыка письменной коммуникации с лицами, имеющими особенности развития ментальной и речевой сфер [2]. Название программы – «Не говорит, но пишет!». Программа была реализована в апреле-мае 2025 года. Участие в программе приняли 46 человек из различных регионов России, среди которых были тьюторы, учителя, родители обучающихся с ОВЗ. Программа состояла из трёх тематических блоков и включала 8 он-лайн занятий. Также программой были предусмотрены домашние практические задания и самостоятельное изучение литературы.

Отдельное внимание было уделено технике письма с поддержкой, а также анализу имеющегося достаточно большого количества статей, особенно зарубежных, с поддержкой и критикой техники Facilitated communication [3]. Слушатели ознакомились с основными тезисами зарубежных и российских исследований, изучили подходы и приёмы техники письма с поддержкой в программе «Не говорит, но пишет!».

Все темы Программы были представлены в доказательном подходе. Тематические блоки Программы были представлены следующими направлениями:

1. Теоретические аспекты развития письменной речи как одной из форм функциональной коммуникации;
2. История развития практики письменной коммуникации, включая технику Facilitated communication и критика этой техники;
3. Этапы обучения детей письменной коммуникации: диагностические аспекты при выявлении способности к обучению коммуникации с помощью письма на компьютере, планшете или коммуникаторе; использование техники письма с поддержкой, снятие поддержки, тематика коммуникации;
4. Домашнее задание, направленное на развитие способности к правильному ассистированию во время применения техники письма с поддержкой.

По итогам реализации данной программы и отзывам участников были сделаны следующие выводы:

1. Программа достаточно эффективна как основа для дальнейшего развития навыка письменной коммуникации у специалистов и родителей обучающихся с ОВЗ для организации продуктивного общения с мало или неговорящими обучающимися с особенностями развития ментальной и речевой сфер;
2. Программу можно рекомендовать для повышения квалификации специалистов инклюзивного образования, а также как спецкурсы для студентов ВУЗов, реализующих подготовку специалистов в области работы с лицами, имеющими сложности в устной коммуникации;
3. Реализация программы в АНО «Тьютор в инклюзии» на регулярной основе даст возможность как можно большему количеству специалистов повысить эффективность их коммуникации с обучающимися с ОВЗ, способствуя, тем самым, повышению у обучающихся самооценки, качеству жизни, самореализации, субъектности в образовательном процессе;
4. Благодаря участию специалистов и родителей обучающихся с ОВЗ в программе, накопление практического опыта, его описанию в доказательном подходе позволит усилить доказательную базу метода письменной коммуникации, включая и технику письма с поддержкой.

### Литература

1. Карпенкова И.В. Публичная лекция «Письменная коммуникация с неговорящими детьми с РАС как фактор оценки уровня развития интеллекта на комиссиях ПМПК» <https://mgppu.ru/events/1852>;
2. Карпенкова И.В., Николаева О.М. Письменная коммуникация с РАС с помощью компьютера как средство их социализации и развития произвольности/ Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г. – М.: МГППУ, 2019. – 488 с. – с. 283;
3. Кроссли Р. Безмолвные. – М.: «Никея», 2018.

## **Объективные и субъективные аспекты социальной адаптации низкорослых детей**

**Ломоносова Наталья Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики*

*НИТУ МИСИС (Москва, Россия)*

*natvl@list.ru*

**Нестерова Юлия Владимировна,**

*директор АНО «Центр «Немаленькие люди» (Москва, Россия)*

*nemtsova@gmail.com*

В статье раскрывается сущность проблемы, связанной с обеспечением оптимальной социальной адаптации низкорослых детей в обществе сверстников на базе опыта НКО «Немаленькие люди». Основное противоречие заключается в необходимости организации оптимальных образовательных условий для детей с низкорослостью и отсутствием критических особенностей их ментального, физиологического или психического несоответствия сверстникам. Объект исследования – социальная интеграция детей с низкорослостью, предмет – объективные и субъективные аспекты социальной интеграции низкорослых детей и их формирование при непосредственном воздействии НКО и пациентских организаций. Цель работы – выявление ключевых аспектов социальной интеграции низкорослых людей в контексте партнерства системы образования РФ, некоммерческих организаций, родительских сообществ и социума.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование низкорослых, педагогика низкорослых детей, ахондроплазия, дварфизм. Немаленькие люди, педагогическое сопровождение.

## **The Role of Non-Profit and Patient Organizations in the Development of Inclusive Education for Low-Rosted Children**

**Lomonosova Natalia Vladimirovna,**

*PhD, Associate Professor of the Department of Economics,*

*NUST MISIS (Moscow, Russia)*

*natvl@list.ru*

**Nesterova Yulia Vladimirovna,**

*Director of the ANO "Center "Nemal'kie Lyudi" (Moscow, Russia)*

*nemtsova@gmail.com*

The article reveals the essence of the problem associated with ensuring optimal social adaptation of short children in the society of their peers based on the experience of the NPO "Not Big People". The main contradiction lies in the need to organize optimal educational conditions for children with short stature and the absence of critical features of their mental, physiological or psychological inconsistency with their peers. The object of the study is the social integration of children with short stature, the subject is

the objective and subjective aspects of the social integration of short children and their formation under the direct influence of NPOs and patient organizations. The purpose of the work is to identify the key aspects of the social integration of short people in the context of the partnership of the education system of the Russian Federation, non-profit organizations, parent communities and society.

**Key words:** *inclusive education of short children, pedagogy of short children, achondroplasia, dwarfism, "Nemal'kie Lyudi", pedagogical support.*

Разнообразные инклюзивные методы взаимодействия взрослых с детьми позволяют своевременно корректировать, компенсировать и предотвращать негативное воздействие индивидуальных особенностей детей как на их текущее социально-психологическое состояние, так и на дальнейшее взаимодействие в социуме.

Безусловно, важнейшим компонентом создания эффективной инклюзивной среды является организация таких условий, при которых удовлетворяются особые образовательные потребности и соблюдаются индивидуальные возможности детей с особенностями развития. Однако, основополагающий элемент успешного инклюзивного образования – квалифицированная психолого-педагогическая поддержка со стороны профессионалов. А в связи с тем, что в Российской Федерации сам прецедент наличия инклюзивной образовательной среды существует сравнительно недавно – законодательная база несовершенна, а налаживание образовательного процесса осложнено дефицитом нужных специалистов или их недостаточной квалификацией, тема инклюзии приобретает особенную актуальность. На сегодняшний день существует сравнительно широкий пул основного профессионального и дополнительного образования педагогов, масса различных курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки и иных методов распространения инклюзивных практик, ориентированных на детей с наиболее известными в медицине физическими и/или ментальными ограничениями возможностей здоровья. Однако, в данном исследовании речь пойдет об организационно-педагогических реалиях взаимодействия социума с низкорослыми детьми. Отличительные особенности социальной адаптации детей низкого роста заключаются в ментальной нормотипичности таких детей и их сравнительно полноценных физических способностях. Большинство диагнозов, которые наблюдаются у низкорослых детей – связаны с внешними особенностями, которые характеризуются заметно низким ростом, диспропорциональностью туловища и конечностей и/или отличной от других детей формой головы, грудной клетки, кистей рук и т.д. [1,2]. Нетипичный для социального восприятия рост может быть спровоцирован более двухсот различных диагнозов, связанных с метаболическими или гормональными нарушениями, случайными генными мутациями или наследуемыми заболеваниями,

именуемыми общим термином «дwarfизм». Диагноз ахондроплазия – считается самой частой причиной непропорциональной низкорослости [3]. И, хотя вероятность рождения в семье такого ребенка очень низкая: примерно 1/20000, совокупная численность людей, имеющих различные формы низкорослости достаточно велика. Зачастую, такие дети могут не иметь документально подтвержденного статуса «ребенок-инвалид», и даже не попадать под категорию «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Но, так или иначе, они сильно выделяются визуально в обществе сверстников, что провоцирует психологические и социальные проблемы интегративного характера. Среди комплекса специальных образовательных условий, предусмотренных законодательством для реализации целей создания инклюзивной образовательной среды, актуальными для детей с низкорослостью по мнению авторов, являются два условия – устройство безбарьерной архитектурной среды в образовательной организации и психолого-педагогическая оптимизация развития инклюзивной культуры.

Проблема низкорослых сверстников в младшем дошкольном возрасте стоит наименее остро: сверстники в меньшей степени занимаются сравнением своего собственного роста с окружающими, и в большинстве случаев, не задают вопросов, а сами низкорослые дети еще не ощущают значительного отставания в росте. Социально-психологическое осознание появляется в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда познавательный интерес детей наиболее активен. В силу своего природного любопытства, нормотипичные сверстники обращают внимание на отличающихся от них самих детей. В этот момент формирование здорового отношения к людям с особенностями развития становится наиболее важным и целиком ложится на взрослых, координирующих группы детей [4]: родителей, воспитателей, тренеров, учителей, педагогов и т.д. В этом контексте, проблема квалифицированного и высокопрофессионального педагогического поведения в группах детей, из числа которых имеются низкорослые люди – стоит особенно остро.

Низкорослые люди любого возраста, и дети в частности, сталкиваются с рядом трудностей, на решение которых должен быть направлен процесс их рациональной адаптации в коллективе сверстников:

1. Бытовые и физиологические трудности

- Технические проблемы, связанные с размещением «общедоступных» предметов и устройств в пространстве (поручни, кнопки лифта, база домофона, ступени в общественном транспорте, верхние полки шкафчиков в детском саду, вешалки в раздевалке, сантехнические приспособления и т.д.);

- Проблемы передвижения в пространстве, провоцирующие увеличение длительности времени преодоления расстояний (в зависимости от основного диагноза это могут быть как повышенная утомляемость, или

эпизодическая суставная боль, так и иные проблемы, в редких случаях – вплоть до необходимости пользования мануальным креслом);

- Трудности, связанные с системными или эпизодическими медицинскими манипуляциями (в зависимости от основного диагноза это может быть регулярная инъекционная терапия или хирургические методы воздействия на организм человека, которые могут пролонгироваться на сравнительно долгосрочный период времени);

- Необходимость уделения дополнительного внимания наблюдениям за состоянием здоровья (госпитализации с целью периодических обследований, реабилитационные мероприятия, физиотерапевтические процедуры и т.д.).

## 2. Психологические трудности

- Проблема общественного восприятия человека с низкорослостью. На первых этапах становления личности: в коллективах детских садов и начальных школ, сверстники неосознанно могут воспринимать низкорослого ребенка как младшего по возрасту. Этот вопрос визуального несоответствия роста паспортному возрасту сопровождается низкорослых людей в течение всей жизни, часто провоцируя конфликты, связанные со статусом личности в обществе или контекстом конкретной социальной ситуации;

- Повышенный или навязчивый интерес со стороны окружающих, зачастую приобретающий формы неуважительного или агрессивного поведения (любое некорректное поведение: начиная от мимолетных высокомерных взглядов, до серьезных форм буллинга и моббинга);

- Проблема общественного распространения стереотипов или утверждений, имеющих заведомо негативный окрас (любого вида неэтичные высказывания, например «низкие люди не смогут водить машину» или «низкие люди долго не живут»);

- Публичное распространение взрослыми людьми заведомо ложной информации о низкорослых людях или причинах их дварфизма, в реальности не имеющих связи с действительностью (например: «он не растет, потому что родители курили» или «чем ниже рост человека – тем больше в нем агрессии»);

- Проявление со стороны социума навязчивой помощи низкорослым людям, в которой они, зачастую, не нуждаются;

- Совокупное снижение самооценки ребенка на фоне невозможности выполнить некоторые действия, доступные сверстникам со средним и высоким ростом (например: спортивные соревнования, эстафеты, конкурсы, «стихийные» состязания детей и т.д.)

- Замкнутость или выраженный заведомо враждебный настрой низкорослого ребенка к окружающим, сформированный предшествующими психологическими травмами;

– Неготовность родителей и педагогов к реализации оптимальной системы воспитания и внедрению инклюзивных образовательных практик по восприятию ребенка социумом.

Перечисленные выше и иные трудности адаптации низкорослых детей в коллективе сверстников могут провоцировать искажение представления индивида о себе и сопутствующие проблемы в течение всей жизни. Академично выстроенный организационно – педагогический подход к адаптации низкорослых детей в социуме способен создать благополучные условия для развития ребенка с дварфизмом. Педагог, координирующий группу (воспитатель или классный руководитель) по сути, должен взять на себя ответственность за согласованное поведение не только детей, но и всех взрослых (родителей, учителей, педагогов дополнительного образования и пр.) в вопросах социального позиционирования низкорослого ребенка. Данное утверждение, по мнению авторов, является ключевой особенностью интеграции детей с низкорослостью в обществе сверстников. Школьный психолог может выстроить правильную стратегию адаптации, личный психолог низкорослого ребенка способен поддержать его в конкретных ситуациях, родители могут в частном порядке поговорить – каждый со своим ребенком, учителя и педагоги дополнительного образования – способны контролировать поведение группы во время своих занятий, однако вопрос создания оптимальных организационно-педагогических условий и совокупной координации процесса интеграции низкорослого ребенка в обществе не изучен до конца, и по мнению авторов должен рассматриваться в контексте партнерства системы образования, некоммерческих организаций, родительских сообществ и социума.

### **Литература**

1. Маркова Т.В. Наследственные системные скелетные дисплазии детского возраста: клинико-генетических характеристики и стратегия диагностики. Автореф. дисс. на соискание степени д.м.н., Москва 2023 г.
2. Нагаева Е.В. Низкорослость, обусловленная задержкой внутриутробного развития. Клинические и гормонально-метаболические особенности, возможности ростоestimлирующей терапии. Проблемы Эндокринологии. 2022;68(5):4–13. <https://doi.org/10.14341/probl13178>
3. Российский межпрофильный консенсус по ведению пациентов с ахондроплазией (утвержден советом экспертов в январе 2023 г.) / А.И. Асманов, Н.Д. Вашакмадзе, В.А. Виленский [и др.] // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. – 2023. – Т. 102, № 3. – С. 151–157. – DOI 10.24110/0031-403X-2023-102-3-151-157. – EDN AIKUNQ.
4. Gabrielli, S.; Rizzi, S.; Carbone, S.; Piras, E.M. School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18,11697. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697>



## **Формирование коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью посредством проекта «Старший друг и наставник»**

**Муравьёва Елена Александровна,**

*учитель-логопед Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лесосибирская школа» (Лесосибирск, Россия)*  
*lena-omur@rambler.ru*

В статье рассматривается понятие коммуникативные учебные действия, приводится описание проекта «Старший друг и наставник», освещена результативность проекта.

**Ключевые слова:** коммуникативные базовые учебные действия, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, диагностика коммуникативных базовых учебных действий, наставничество.

## **Formation of Communicative Basic Learning Activities in Third-Graders with Moderate Mental Retardation through the Project «Older Friend and Mentor»**

**Muravyova Elena Aleksandrovna,**

*speech therapist of the Regional State Budgetary General Education Institution "Lesosibirsk School" (Lesosibirsk, Russia)*  
*lena-omur@rambler.ru*

The article examines the concept of communicative learning activities, provides a description of the project "Senior Friend and Mentor", and highlights the effectiveness of the project.

**Key words:** basic communicative learning activities, students with moderate mental retardation, diagnostics of basic communicative learning activities, mentoring.

Целью получения образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью является развитие личности, воспитание нравственных ценностей, правил поведения в обществе, культуры общения, формирование необходимых умений и навыков, позволяющих быть самостоятельными в повседневной жизни. Одним из важнейших направлений работы в сфере формирования жизненных компетенций является овладение навыками коммуникации.

В рамках Федеральной адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (по варианту 2) предусмотрена программа формирования базовых учебных действий, которая учитывает следующие направления работы: формирование личностных базовых учебных действий, коммуникативных базовых учебных дей-

ствий, регулятивных базовых учебных действий, познавательных базовых учебных действий. В рамках формирования коммуникативных учебных действий она предполагает подготовку и обучение школьников к нахождению в среде сверстников, их коммуникативному взаимодействию, эмоционально-позитивному отношению к процессу сотрудничества.

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью характеризуются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, затруднением или невозможностью формирования устной и письменной речи, ограниченным пониманием обращенной речи. Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких обучающихся позволяет развитие представлений, умений и навыков, помогающих им адаптироваться в социуме. У этой группы обучающихся проявляется интерес к общению со взрослыми и сверстниками, они способны к взаимодействию, усвоению норм и правил поведения, принятых в обществе.

Таким образом, формирование базовых коммуникативных учебных действий является необходимым условием для достижения цели программы образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Термин коммуникативные базовые учебные действия появился с выходом в 2014 г. Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Понятие раскрыто в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью и интерпретировано современными российскими учеными Т.А. Шкериной, О.Л. Беляевой, Л.А. Брюховских, как элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, отражающие способности осуществлять коммуникацию со взрослыми и сверстниками в различных образовательных и социальных ситуациях [3].

Из вышеизложенного следует, что существующие подходы к формированию коммуникативных учебных действий обучающихся с умеренной умственной отсталостью являются эффективными, однако не в полной мере отвечают возрастным особенностям школьников 3 класса.

Обзор иностранных научных источников показал, что модель наставничества обучающихся с умеренной умственной отсталостью используется на всех ступенях образования и является эффективной формой достижения поставленных целей. Agarwal R, Heron L, Naseh M, Burke SL. отмечают важность предварительной подготовки наставников и наставляемых посредством ролевых семинаров. Должен происходить специальный отбор наставников, которые должны обладать такими качествами, знаниями и умениями, чтобы быть полезными [4]. Culnane M, Eisenman LT, Murphy A. выявили несколько ключевых компонентов для создания эффективных отношений в процессе наставничества: разработка эффективных систем для общения и сотрудничества между заинтере-

сованными сторонами; установление равноправных отношений между наставником и наставляемыми; использование наставников учителями в качестве ресурса для передачи опыта; поддержание высоких ожиданий в отношении обучающихся с умеренной умственной отсталостью [5].

В отечественной научной теории представлены различные формы наставничества: «ученик – ученик»; «учитель – учитель»; «студент – ученик»; «работодатель – ученик»; «работодатель – студент». Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко выделяют следующие этапы наставничества: планирование; отбор наставников; подготовка наставников; реализация; анализ результатов. Форма наставничества «ученик-ученик» предполагает взаимодействие обучающихся одной образовательной организации, при котором один из обучающихся находится на более высокой ступени образования и обладает организаторскими и лидерскими качествами, позволяющими ему оказать весомое влияние на наставляемого или наставляемых [1].

Основываясь на научные работы отечественных и зарубежных авторов в нашем учреждении был разработан проект, в рамках которого наставники обучают школьников с умеренной умственной отсталостью, проводят мини-уроки, организуют театрализацию русских народных сказок с использованием элементарной и доступной речевой деятельностью и понятных для окружающих жестов, создают мультфильмы, вовлекают в игровую деятельность.

Предпроектное исследование, рекомендуем проводить по методике разработанной И.В. Хабаровой и группой специалистов. Оценка сформированности коммуникативных учебных действий рассматривается по пяти критериям: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение невербальными средствами общения; эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества; речевые компетенции (вербальные средства общения); взаимодействие [2].

Экспертная группа, в которую входят педагоги организации, сопровождающие обучающихся и родители (законные представители) проводят наблюдение и фиксируют данные в лист наблюдений. В листе наблюдений фиксируются показатели по пяти критериям, в которые входит 31 индикатор. Целевая группа предпроектного исследования: 10 обучающихся 3 класса с умеренной степенью умственной отсталости.

Качественный и количественный анализ результатов предпроектного исследования в группе обучающихся 3 класса показал, что базовые коммуникативные действия у обучающихся рассматриваемой категории сформированы неоднородно. Большинство обучающихся демонстрируют средний и низкий уровень сформированности базовых коммуникативных учебных действий.

Коррекционная работа над формированием коммуникативных учебных действий в рамках проекта «Старший друг и наставник» распреде-

лена на четыре событийных блока: «Пойми меня», «Играем, понимаем, принимаем», «Изображаем и озвучиваем», «Создаем мультфильм вместе».

Событийный блок «Пойми меня» направлен на формирование потребности в общении со сверстниками и взрослыми; формирование владения невербальными средствами общения. Осуществляет кураторство блока учитель-дефектолог, наставниками являются двое обучающихся 8 класса с легкой степенью умственной отсталости. Куратор заранее обсуждает с наставниками содержание деятельности предстоящего события, наставники по желанию вносят свои коррективы. На уроке коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» наставники в течение 8 – 10 минут проводят игры и упражнения, направленные на овладение третьеклассниками средствами невербальной коммуникации (основные жесты, мимика, специальные изображения). Владение средствами невербальной коммуникации в свою очередь, повышает потребность обучающихся в общении.

Выбор наставников для данного событийного блока наиболее удачен, так как обучающиеся 8 класса с легкой степенью умственной отсталости хорошо усваивают цель игр и упражнений, могут вносить свои идеи по поводу проведения игр.

Событийный блок «Играем, понимаем, принимаем» направлен на формирование эмоционально-позитивного отношения к процессу сотрудничества. Куратором является педагог-психолог, который координирует работу наставников. Наставниками являются двое обучающихся 9 класса с умеренной умственной отсталостью. Педагог-психолог непосредственно перед проведением динамической перемены инструктирует наставников о том, какую игру они будут проводить, напоминает правила игры. Наставники во время перемены проводят подвижную игру, объясняя простые правила третьеклассникам. Куратор во время игры наблюдает за происходящим и по мере необходимости уточняет правила, устраняет конфликтные ситуации. Если во время игры происходят конфликты между обучающимися третьего класса, то куратор совместно с наставниками проводят воспитательные беседы, объясняя, как нужно себя вести в подобных ситуациях.

Выбор наставников обусловлен тем, что обучающиеся 9 класса с умеренной умственной отсталостью сами с удовольствием вступают в игру, объясняют правила простыми и понятными словами. В воспитательной беседе апеллируют усвоенными нормами поведения в процессе сотрудничества: «нельзя толкать другого», «пожалей его, видишь он плачет», «попроси тебе помочь».

Событийный блок «Изображаем и озвучиваем» направлен на развитие вербальных средств общения. Куратором является учитель музыки, наставниками трое обучающихся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости. Куратор вместе с наставниками выбирает русскую народную

сказку, планируют и организывают предварительную работу: просмотр мультфильма по сказке, слушание сказки, изготовление афиши, распределение ролей, постановка театрализованного представления.

Выбор наставников данного блока не случаен, обучающиеся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости с заинтересованностью отнеслись к деятельности данного блока. Умело руководили созданием афиши, сами являлись участниками театрализованного представления, давая пример, как и что нужно говорить конкретному герою сказки.

Событийный блок «Создаем мультфильм вместе» направлен на формирование умения взаимодействовать. Куратором является учитель-логопед. Наставники – двое студентов медицинского техникума, двое волонтеров молодежного центра. Наставниками заранее планировали предстоящую деятельность, обговаривая ее содержание с куратором. Они выбирали стихотворение, песню или рассказ которые лягут в основу будущего мультфильма. Организывали работу по изготовлению пластилиновых фигур третьеклассниками. Затем монтировали мультфильм. Просмотр мультфильма организовывал учитель-логопед.

По окончании проекта было проведено повторное наблюдение, которое выявило положительную динамику по сформированности базовых коммуникативных учебных действий у обучающихся 3 класса с умеренной умственной отсталостью.

Проект «Старший друг и наставник» может быть использован педагогами, воспитателями образовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью. Отдельные упражнения и задания могут применяться на коррекционно-развивающих занятиях по повышению коммуникативной компетенции детей, а также родителями обучающихся с нарушением интеллекта в умеренной степени.

### Литература

1. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. Материалы. – 2-е издание, доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
2. Хабарова И.В., Кознева Т.М., Смирнова Л.В., Желнина П.А. Оценка сформированности коммуникативных базовых учебных действий детей с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. №2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-kommunikativnyh-bazovyh-uchebnyh-deystviy-detey-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 23.10.2024).
3. Шкерица Т.А., Беляева О.Л., Брюховских Л.А. Формирование базовых коммуникативных учебных действий у подростков с умеренной умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-kommunikativnyh-uchebnyh-deystviy-u-podrostkov-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 23.10.2024).

4. Agarwal R, Heron L, Naseh M, Burke SL. Mentoring Students with Intellectual and Developmental Disabilities: Evaluation of Role-Specific Workshops for Mentors and Mentees. *J Autism Dev Disord.* 2021 Apr;51(4):1281–1289. doi: 10.1007/s10803-020-04599-w. PMID: 32666198; PMCID: PMC7985108.

5. Culnane M, Eisenman LT, Murphy A. College peer mentoring and students with intellectual disability: Mentors' perspectives on relationship dynamics. *Inclusion.* 2020;4(4):257–269. doi: 10.1352/2326-6988-4.4.257.

## **Улучшение когнитивных функций у обучающихся с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью посредством использования нейроигр в инклюзивной деятельности**

**Ирина Сергеевна Мухаметшина,**

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лесосибирская школа» (Лесосибирск, Россия)*  
*arrow\_89@mail.ru*

**Яна Анатольевна Смирнова,**

*учитель Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лесосибирская школа» (Лесосибирск, Россия)*  
*yana.blagushina@mail.ru*

В статье описан опыт работы по применению нейроигр, в том числе авторских, с обучающимися с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью в инклюзивной деятельности, а также раскрывается значение нейроигр для развития речевых навыков, когнитивных функций и сенсомоторной координации.

**Ключевые слова:** инклюзия, когнитивные функции, стабилизация психического здоровья обучающихся, мелкая моторика, адаптация в социальной среде, улучшение сенсорного восприятия.

## **Improving Cognitive Functions in Students with Moderate and Severe Mental Retardation through the use of Neuro-Games in Inclusive Activities**

**Irina Sergeevna Mukhametshina,**

*deputy Director for Educational Work of the Regional State Budgetary Educational Institution Lesosibirsk School (Lesosibirsk, Russia)*  
*arrow\_89@mail.ru*

**Yana Anatolyevna Smirnova,**

*teacher of the Regional State Budgetary Educational institution Lesosibirsk School (Lesosibirsk, Russia)*  
*yana.blagushina@mail.ru*

The article describes the experience of using neuro-games, including author's games, with students with moderate and severe mental retardation in inclusive activities, it also reveals the importance of neurogames for the development of speech skills, cognitive functions and sensorimotor coordination.

**Keywords:** *inclusion, cognitive functions, stabilization of mental health of students, fine motor skills, adaptation in a social environment, improvement of sensory perception.*

Понятие «инклюзия» в системе образования подразумевает обучение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе с созданием комфортной обучающей среды.

В нашем образовательном учреждении инклюзия представляет собой включение обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в совместную внеурочную деятельность с обучающимися с легкой умственной отсталостью. Такое решение позволяет получать всем участникам процесса положительные эффекты, например, повышение уровня самооценки, развитие личностных качеств, профессиональный рост педагогов.

В 2024–2025 учебном году мной был создан и успешно реализован проект «Игры на переменах», целью которого являлось укрепление здоровья школьников. Время перемен было выбрано неслучайно, ведь они являются обязательным элементом режима дня школы и при правильной организации способствуют снижению уровня утомляемости и, как следствие, повышению работоспособности на следующем уроке, особенно у детей данных нозологий.

Игра требует от ребенка внимания, развивает умение быстрее ориентироваться и находить правильные решения. Идеей проекта было чередование спокойных и подвижных нейроигр, знакомых обучающимся и выбранных с учетом их интересов и индивидуальных особенностей. Игра дня выбиралась детьми с помощью специального барабана с нанесёнными изображениями.

«Алфавит». Для этой нейроигры нужен атрибут, представляющий собой прозрачную пленку с наклеенными в хаотичном порядке буквами русского алфавита. Ребенок наступает на букву и называет слово, соответствующее выбранной тематике, например, животное. В случае инклюзивного варианта игры в паре ребенок с умеренной или тяжелой умственной отсталостью выбирает карточку с изображением предмета, а ребёнок с легкой умственной отсталостью выбирает букву, на которую начинается название предмета.

«Ухо – нос – хлопок». Обучающиеся левой рукой берутся за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпускают ухо и нос, хлопают в ладоши, меняют положение рук «с точностью до наоборот».

«Дорожка». На напольном покрытии изображены следы ладоней и стоп, участникам нужно пройти предложенную дорожку с разной скоростью (соответственно индивидуальным возможностям).

«Шар в воздухе, мяч – в корзине». Участники подбрасывают воздушный шар и одновременно складывают мячи в корзину, задача – держать воздушный шар в воздухе. Игра возможна как в команде, так и индивидуально.

«Повторяй за мной». Ведущий, в роли которого выступает ребенок, показывает карточки с изображением движения, положения рук или ног и др., задача игроков – повторить то, что изображено.

«Составь фигуру». Участникам по команде ведущего необходимо составить фигуру, которая изображена на экране. Игра на скорость.

«Путаница», «Жонглёры». Игры с использованием сенсорных мешочков. В первой вариации участники запоминают расположение мешочков, затем ведущий его меняет, и детям необходимо вернуть исходное положение. Игра «Жонглёры» предполагает поочередное подбрасывание нейромешочков, которые нужно поймать сначала левой, потом правой рукой.

«Кто быстрее?». Перед игроками по четыре емкости, в двух из них расположены предметы, которые необходимо переложить в пустые обеими руками.

«Эбру – терапия». Релаксационная игра в инклюзивных парах, оказывающая седативный эффект, позволяющая воплотить в реальность воображение и эмоции обучающихся. Процесс заключается в рисовании на воде специальными красками, которые перетекают из одного цвета в другой и образуют узоры. Школьники регулируют движение краски в нужном направлении с помощью палочки. Один из вариантов – работа «рука в руке».

Картотека игр, реализованных нами на переменных, включает в себя также подвижные игры на свежем воздухе, такие как: «ручеек», «светофор», «игры с мячом», «попади в цель» и другие. Все используемые дидактические и наглядные материалы изготовлены педагогами самостоятельно, в том числе совместно с обучающимися.

Подведение итогов показало, что поставленная цель была достигнута. По результатам реализации данного проекта у обучающихся отмечается: улучшение когнитивных функций, ориентации в пространстве и координации, снижение гиперактивности, выстраивание отношений в детском коллективе, повышение уровня мотивации и самооценки. Таким образом, можно сделать вывод, что целесообразна пролонгация проекта в новом учебном году.

### Литература

1. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Генезис, 2008, с.319
2. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения: Сфера, 2003



## **Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации и формирования активной жизненной позиции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в дополнительном образовании (из опыта работы изостудии «Мир, в котором мы живём» Образцового детского коллектива Московской области)**

**Осадчая Инна Евгеньевна,**

*методист, педагог дополнительного образования образцового детского коллектива Московской области «Мир, в котором мы живём» МБУ ДО «Центр Орбита» (г.о. Королёв, Московская область, Россия)  
inna.osadchaja@yandex.ru*

В статье раскрыта работа по гражданско-патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и инвалидностью с целью их социализации и формирования активной жизненной позиции. Статья подводит к пониманию, как гражданско-патриотическое воспитание помогает детям с ОВЗ и детям-инвалидам стать активными участниками социума.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, гражданско-патриотическое воспитание, социализация, активная жизненная позиция, дополнительное образование.

## **Civic-Patriotic Education as a Factor of Socialization and Formation of an Active Life Position of Children with Disabilities and Invalid Children in Additional Education (from the Experience of the Art Studio “The World we live in” of the Exemplary Children’s Group of the Moscow Region)**

**Osadchaya Inna Evgenievna,**

*methodologist, teacher of additional education of the exemplary children’s group of Moscow Region “The World We Live In”, Municipal budgetary institution of additional education “Orbita Center” (Korolev, Moscow Region, Russia)*

The article reveals the work on civic-patriotic education of children with disabilities and invalid children with the aim of their socialization and formation of an active life position. The article leads to an understanding of how civic-patriotic education helps children with disabilities to become active participants in society.

**Key words:** children with disabilities, civic-patriotic education, socialization, active life position, additional education.

Патриотическое воспитание на сегодняшний день является одной из важнейших задач государственной политики страны. Именно это направ-

ление формирует мировоззренческую позицию у учащихся о значимой роли России для сохранения мира, воспитывает патриотизм и чувство гордости за свою страну, любовь к ближним, уважение к старшим, потребность в деятельности на благо общества.

В изостудии «Мир, в котором мы живём» дети с ОВЗ и инвалидностью с разными диагнозами (расстройство аутистического спектра, опорно – двигательные нарушения, задержка психического развития) занимаются по программе «Я рисую этот мир», в которой большое внимание уделено гражданско-патриотическому воспитанию. Цель воспитания – формирование основ патриотизма и любви к родному краю и стране через чувство прекрасного посредством изобразительной деятельности, личностное развитие учащихся и создание условий для их участия в социально-значимых акциях и мероприятиях для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества.

Чувство Родины у ребёнка начинается с отношения к семье, к самым близким людям. Поэтому одно из направлений в работе с детьми – «Моя семья». Ребята рисуют себя, родителей и других своих родных, с удовольствием делают художественные подарки своим членам семьи на разные праздники. Следующее направление – «Образ русской природы». Дети начинают учиться рисовать природу рассматривая наброски, зарисовки и картины великих русских художников И. Левитана, А. Саврасова, И. Шишкина, учатся видеть и правильно изображать великолепие белоствольных берёзок, величавых сосен, еловых хоро-водов. Передавая осеннюю или зимнюю красоту родного края, дети обращают внимание на цвет травы, деревьев, неба, солнца, что способствует развитию эмоционального восприятия, осваиванию практических навыков работы с живописными материалами. Так появляется интерес и привязанность к родному краю. Через художественные образы родного края можно вызвать у детей интерес к своему городу. Дети знакомятся с творчеством художников нашего города Михаила Демидова, Ульяны Марининой, с произведениями поэтов, которые воспевают наш город Королёв: Сергеем Акининым, Еленой Жаворонковой, Анатолием Ветровым, Николаем Лучиным. Одна из интересных тем занятий – «Храмы нашего города». Ребята рассказывают, какие Храмы они знают, потом с интересом их рисуют. Занятия направления «Мой любимый город» знакомят детей с научными достижениями города, его традициями. Дети смотрят фильмы про город Королёв, слушают гимн нашего города, знакомятся с символикой города, узнают про знаменитых людей, которые прославили нашу Родину. Занятия, посвященные космической тематике «Королёв – столица космоса», воспитывают гордость наших детей за родной город, за родных и близких, которые работали и работают на предприятиях города. На занятиях направления «Моя Россия» дети смотрят видеоролики военных

времён, слушают песни по войну, и понимают, какой ценой досталась победа нашему народу, учатся ценить, уважать, гордиться народом, который защитил свою Родину. Наглядно «вживую» дети узнают, как выглядел блокадный хлеб, сколько это – 125 г. норма в день на человека и каков на вкус этот кусочек. С большим интересом дети рисуют солдатам СВО, поздравляя их с Новым годом, Днём защитника Отечества, ребята гордятся нашей армией.

На занятиях дети усваивают навыки общения, нормы и правила поведения, ценности, установки, характерные обществу здоровых людей, воспитываем в детях нравственные качества: доброту, эмоциональное сопереживание, сочувствие и желание помогать другим, что важно для формирования гражданской позиции.

Для дальнейшей социализации и формирования активной жизненной позиции включаем детей в разнообразные мероприятия, формируем у детей желание принимать участие в социально-значимых акциях, выставках, конкурсах и фестивалях.

Несколько раз в год проходят выставки работ детей изостудии «Мир, в котором мы живём» при Центральной детской библиотеке им. Бориса Заходера и юношеской библиотеке им. О.М. Куваева. В 2023–2025 учебных годах были организованы выставки «Родные просторы», «Натюрморты», «Летнее настроение», «Моё красочное настроение», «Его величество портрет», «Красочный дебют», «Искусство открывать мир» и т.д. В мае 2025 года также работы детей были представлены на городском фестивале детских Образцовых коллективов Московской области г.о. Королёв «Мы – вместе!», посвящённом Году защитника отечества и 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 года. В этих выставках всегда принимают участие и дети с ОВЗ и инвалидностью. Администрация Центральной библиотечной сети города Королёва вручила детям грамоты за участие в выставках. Родители и дети с удовольствием приглашают своих знакомых на просмотр выставок. Вовлечение в реальную, социально востребованную и лично значимую деятельность помогает таким детям овладеть необходимым социальным опытом, расширяет их сферу общения.

В 2023–2025 учебных годах наши особенные дети приняли участие в Межнациональных творческих акциях, проводимых Межнациональным культурно-образовательным проектом историко-патриотической направленности «Гордость Родины моей»: «Зимнее настроение», «Самым милым и родным», «О маме с любовью», «Семейный альбом», «День...год...век...Слава защитникам Отечества!», «Земли Российской сыновья», «Когда мы едины-мы непобедимы!», «Помнить, чтобы жить», «Через года, через века помните!». Дети с удовольствием смотрят своё участие в акциях, показывают родным и близким. У них развивается чувство собственного достоинства и значимости, они учатся ориентиро-

ваться в социальной среде и социальных процессах, преодолевать трудности в общении.

Основными достижениями, подтверждающими полезность и значимость работы по гражданско-патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и инвалидностью являются результаты Международных, Всероссийских и муниципальных конкурсов. Дети обретают уверенность в своих силах, приобретают знания и умения, практические навыки, необходимые для жизни, развития коммуникативных качеств, мотивации к обучению, целеустремлённости. Только за два последних учебных года 2023–2025 дети стали победителями и призёрами Международного патриотического конкурса «Моя Родина», Всероссийского конкурса детского рисунка «Моя Родина – Россия», в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ», Всероссийского конкурса детского рисунка «Традиции моей семьи», посвященного Году семьи в российской Федерации, Всероссийского творческого конкурса «Мой край родной, ни в чём не повторим!», Всероссийского конкурса изобразительного искусства «Непокорённый Ленинград», Всероссийского открытого конкурса детского рисунка «Дружба в ладошках», Всероссийского фестиваля искусств «Что такое счастье?», Всероссийского конкурса экологических рисунков (региональный этап), Муниципального конкурса детского рисунка «Россия – наш дом родной», Городского конкурса детского изобразительного и декоративно-прикладного творчества «Города России».

Применение различных методов обучения на занятиях дало следующие позитивные результаты: у детей стало проявляться больше положительных эмоций, что добавляло внимательности и усидчивости, они стали более общительными и открытыми, доброжелательными, смогли сами преодолевать неуверенность и различные психологические барьеры, научились планировать свою работу, стали контролировать свои эмоции. Участие «особенных» детей в конкурсах, выставках, фестивалях и акциях есть положительный опыт их социализации и формирования активной жизненной позиции, так как у них увеличилась их социальная значимость через признание ценности результатов созданных ими работ. Расширяется круг общения, формируются социальные установки, мировоззренческие, духовно-нравственные ориентации, понимание своей значимости для других людей, что помогает детям обрести уверенность в своих силах, приобрести знания и умения, практические навыки, необходимые для жизни, развития коммуникативных качеств, мотивации к обучению, целеустремлённости. Таким образом педагоги могут помочь детям с ОВЗ расширить круг социальных контактов, научить реализовывать себя, показать им, что они могут достигать своих целей и их действия ценятся другими людьми.

## Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Бельтикова М.Д. Социокультурная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном центре: учебно-методическое пособие/ М.Д. Бельтикова. – Иркутск: ИГЛУ, 2014. 276 с.
3. Буторина, Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования, [для вузов, колледжей и учащихся школ.] / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова – СПб: КАРО, 2004. – 221 с.
4. Галкин Н.Н. Социокультурная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья/ Н.Н. Галкин. – М.: Изд-во Агентство «Социальный проект», 2019. 136 с.
5. Черкасова П.А. Патриотическое воспитание как средство познавательной активности у детей с ОВЗ. Молодой ученый №2 (106) январь-2 2016.

## РАЗДЕЛ 7

### ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПРОЦЕСС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

#### **Практика сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в профильных организациях**

**Аршинова Динара Александровна,**

*методист ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» (Сыктывкар, Россия)  
bpoo.sksis@mail.ru*

В статье рассмотрен разработанный и апробированный Базовой профессиональной образовательной организацией ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» «Алгоритм сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций Республики Коми».

**Ключевые слова:** алгоритм, производственная практика, образовательная организация, профильная организация, наставник, руководитель.

**Dinara Arshinova,**

*methodologist, Syktyvkar College of Service and Communication (Syktyvkar, Russia)  
bpoo.sksis@mail.ru*

The article considers the algorithm of industrial practice support for students with disabilities and disabilities of professional educational organizations of the Komi Republic, developed and tested by the Basic Vocational Educational Institution «Syktyvkar College of Service and Communication».

Производственная практика является составной частью учебного процесса, в результате которого осуществляется подготовка обучающихся к профессиональной деятельности. Она закрепляет теоретические знания обучающихся, полученные ими в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования, знакомит их с организацией работы и структурой предприятия, дает четкое представление о характере будущей трудовой деятельности.

При прохождении производственной практики обучающимися профессиональных образовательных организаций была выявлена проблема, связанная с организацией сопровождения обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Базовой профессиональной образовательной организации, функционирующей в ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи», был разработан «Алгоритм сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций Республики Коми» (далее – Алгоритм), регламентирующий взаимодействие профессиональных образовательных организаций Республики Коми с одной стороны и с другой – организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующих образовательных программ, где обучающиеся проходят производственную практику, далее именуемых профильными организациями.

Алгоритм рекомендован к использованию профессиональными образовательными организациями Республики Коми и их филиалами, подведомственными и не подведомственными Министерству образования и науки Республики Коми, а также профильными организациями, где обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ проходят производственную практику.

*Со стороны профессиональной образовательной организации* ответственность за организацию сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ОВЗ возлагается на руководителя образовательной организации.

Непосредственное руководство производственной практикой обучающихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ возлагается на педагогических работников, из числа преподавателей специальных дисциплин или мастеров производственного обучения, назначенных приказом руководителя образовательной организации в качестве руководителя практики.

*Со стороны профильной организации* на руководителя организации возлагается ответственность за организацию сопровождения производственной практики обучающихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ и создание специальных условий в соответствии с ИПРА и заключением ПМПК обучающегося.

Непосредственное руководство производственной практикой в профильной организации осуществляют квалифицированные специалисты, назначенные приказом руководителя в качестве наставника.

Этапами алгоритма, предусматривающими функции сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ руководителем практики от профессиональной образовательной организации, являются:

- 1) подготовительный этап;
- 2) организационный этап;
- 3) социальный этап;
- 4) этап сопровождения;
- 5) контрольно-отчетный этап;
- 6) аналитический этап.

На подготовительном этапе в профессиональной образовательной организации в начале учебного года проводится заседание психолого-педагогического консилиума с целью выработки решения по созданию специальных условий для прохождения производственной практики обучающимися с инвалидностью и ОВЗ во исполнение рекомендаций ИПРА и заключений ПМПК и подготовки характеристики на обучающихся с учетом их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. Психолого-педагогические консилиумы создаются во всех профессиональных образовательных организациях в соответствии с приказом Министерства образования, науки и молодежной политики от 20.08.2021 № 461-п «Об утверждении порядка взаимодействия психолого-медико-педагогических комиссий и психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций».

На организационном этапе, не позднее, чем за 2–4 месяца до начала производственной практики профессиональные образовательные организации проводят переговоры с руководителями профильных организаций о готовности принять на практику обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, выявляют наличие специальных условий труда необходимых обучающимся с учетом нозологических групп, организуют маршрут передвижения обучающихся до профильной организации и обратно, заключают договор, издают приказ о направлении на производственную практику в профильную организацию обучающихся с закреплением руководителей и графика посещения профильной организации.

Мероприятиями алгоритма по реализации социального этапа предусмотрена организация питания лиц с ОВЗ в соответствии со статьей 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Этап сопровождения является одним из важных этапов алгоритма.

В период его реализации в первый день производственной практики обучающегося с инвалидностью и ОВЗ направляют на практику в Профильную организацию в сопровождении руководителя практики с целью адаптации обучающегося и знакомства его с рабочим местом и новым коллективом. Далее в соответствии с графиком посещения профильной организации (не менее двух раз в неделю), руководитель осуществляет помощь в выполнении обучающимся заданий видов работ производственной практики.

На контрольно-отчетном этапе алгоритма руководитель практики от образовательной организации проверяет ведение обучающимся дневников практики, подготовку отчетов, подводит итоги практики.

Этапами алгоритма, предусматривающими функции сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ руководителем практики от профильной организации (базы практики), являются подготовительный и организационный этапы, этап сопровождения и контрольно-отчетный этап.



Не позднее, чем за один месяц до начала практики, профильная организация заключает договор и издает распорядительный документ о приеме на производственную практику обучающегося с инвалидностью и ОВЗ с закреплением наставника со стороны профильной организации с целью оказания практической помощи в освоении видов работ практики, организует рабочее место, оснащенное при необходимости специальным оборудованием, определяет распорядок рабочего дня с учетом норм трудового законодательства для лиц с инвалидностью, обеспечивает доступность служебных помещений и информации в соответствии с нозологиями.

Наставник от профильной организации в соответствии с содержанием заданий на производственную практику формирует виды работ с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, выполнимости и посильности заданий в соответствии с рекомендациями консилиума и увеличением времени на выполнение заданий (при необходимости), оказывает практическую помощь и консультирование.

По окончании производственной практики наставник от профильной организации оценивает уровень сформированности профессиональных и общих компетенций обучающегося и составляет на него производственную характеристику.

В завершении производственной практики обучающихся с инвалидностью и ОВЗ наставник от профильной организации совместно с руководителем практики от профессиональной образовательной организации проводят анализ прохождения обучающимися с инвалидностью и ОВЗ производственной практики, отмечают положительные стороны, выявляют недостатки по организации и проведению практики (при наличии) и при необходимости разрабатывают меры по их устранению.

Данный «Алгоритм организации сопровождения производственной практики обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций Республики Коми» был рассмотрен и утвержден на Республиканской конференции «Инклюзивное образование. Опыт. Проблемы. Взаимодействие» 2024 года и рекомендован к использованию образовательными организациями, реализующими программы среднего профессионального образования и образовательные программы высшего образования.

По прошествии года, Базовая профессиональная образовательная организация ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи» провела мониторинг использования Алгоритма сопровождения среди 19 профессиональных образовательных организации Республики Коми, в которых в 2024–2025 учебном году проходили производственную практику 124 обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

В соответствии с приказом Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020 «О практической подготовке обучающихся», производственная практика может быть организована непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность или на производстве в профильной организации.

Организация производственной практики на территории потенциального работодателя – это механизм старта профессиональной социализации для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, основа профессиональной социализации выпускника и потенциальная возможность его трудоустройства и закрепляемости на рабочем месте.

По итогам проводимого в 2023 году Московским государственным психолого-педагогическим университетом федерального мониторинга инклюзивной образовательной среды профессиональных образовательных организаций Республики Коми 86% обучающихся с инвалидностью и ОВЗ проходили производственную практику в профессиональных образовательных организациях и только 0,67 % обучающихся – проходили практику на территории потенциального работодателя.

Использование разработанного Алгоритма позволило кардинально изменить ситуацию. В 2024–2025 учебном году 84 % обучающихся с инвалидностью и ОВЗ проходили производственную практику на производстве, а 16 % – прошли практику на базе мастерских профессиональных образовательных организаций по состоянию здоровья.

В течение прошедшего года в профессиональных образовательных организациях накоплен положительный опыт организации и проведения производственной практики в Профильных организациях. Можно отметить несколько моментов:

- Разделение по направлениям полномочий ответственного за проверку практики между педагогическими работниками колледжа;
- Предварительное ознакомление с будущим местом практики в форме экскурсий;
- Подробные рекомендации работодателю при общении с обучающимся;
- Прохождение практики в удаленном формате;
- Профессиональная переподготовка по профилю будущего трудоустройства;
- Готовность профильной организации трудоустроить обучающегося после окончания техникума.

Однако, при прохождении обучающимися производственной практики были выявлены проблемы. К ним относятся:

- Нежелание руководителей предприятий брать ответственность за безопасность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- Нежелание привлекать к каким-либо работам несовершеннолетних обучающихся;

– Выстраивание графика прохождения практики студентами в соответствии с их индивидуальными особенностями затруднено в связи со строгим графиком работы предприятий;

– Слабая мотивация некоторых обучающихся с инвалидностью к трудовой деятельности;

– Транспортные проблемы проезда на рабочее место из-за низкой мобильности некоторых инвалидов, имеющих ограничения к передвижению.

Выявленные проблемы, как и положительный опыт, обсуждаются и решаются руководителями практики от образовательной организации и от профильной организации.

Был сделан вывод, что реализуемый профессиональными образовательными организациями «Алгоритм сопровождения» доказал свою состоятельность и эффективность и может быть рекомендован к использованию образовательными организациями других регионов.

### **Литература**

1. Методические рекомендации для работодателей по созданию условий и организации рабочих мест для людей с инвалидностью и ОВЗ, утв. 07.08.2022 ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования».

2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 885, Министерства просвещения Российской Федерации № 390 от 05.08.2020 «О практической подготовке обучающихся».

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации».

4. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования.

## **Особенности психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью в условиях инклюзивного вуза**

**Гутерман Лариса Александровна,**

*доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, руководитель РУМЦ ФГАОУ ВО Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)*  
laguterman@sfedu.ru

**Занина Лариса Витольдовна,**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)*  
lvzanina@sfedu.ru

В статье рассматривается исследовательская культура обучающихся в условиях расширенных функций вуза в процессе социальных и экономических трансфор-

маций. Определены ведущие характеристики формирования исследовательской культуры – самостоятельность и познавательная мотивация, а препятствиями их формирования у обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов определено состояние обученной беспомощности и направления его профилактики в образовательном пространстве инклюзивного вуза.

**Ключевые слова:** исследовательская культура, обученная беспомощность, профилактика, мотивация, самостоятельность

## **Features of Psychological and Pedagogical Support for Persons with Disabilities in the Conditions of an Inclusive University**

**Larisa A. Guterman,**

*associate professor, candidate of biological sciences, associate professor of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation, head of the RUMC of the Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia)*  
*laguterman@sfsedu.ru*

**Larisa V. Zanina,**

*doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation of the South Federal University (Rostov-on-Don, Russia)*  
*lvzanina@sfsedu.ru*

The article examines the research culture of students in the context of the expanded functions of higher education institutions during social and economic transformations. The leading characteristics of the formation of research culture have been defined – independence and cognitive motivation, while the obstacles to their formation in students with health issues and disabilities have been identified as a state of learned helplessness and directions for its prevention in the educational space of an inclusive university.

**Keywords:** *research culture, learned helplessness, prevention, motivation, independence*

В социальной ситуации новых общественных вызовов и экономических реформаций закономерной является трансформация высшего образования, расширяющие его функции, подчёркивающие значимость высшего образования как пространства «социального буфера» для обучающихся неподготовленных к самостоятельной жизни в условиях социальных трансформаций:[1]. Значимость этой функции подчеркнута в «Ключевых направлениях развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г., поскольку акцентировано внимание на развитие у выпускников в условиях неопределённости креативности, готовности оценивать существующую ситуацию, прогнозировать ее развитие, моделировать способы

ее преобразования, принимать самостоятельные решения, способности проявлять эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях, умения работать в команде. Эти целостные трансформации в модернизации высшей школе актуализируют формирование исследовательской культуры выпускников, являющейся одним из важнейших аспектов общей культуры специалиста, имеющей ценностно-смысловое значение и основывающейся на активизации поисковой потребности обучающегося, его исследовательских способностей, реализация которых обуславливает развитие нравственного сознания, созидательности и этики исследовательского поведения обучающегося.

Исследовательская культура является динамической составляющей профессиональной культуры и включает внутреннюю/духовно-психологическую, и внешнюю/поведенческую/деятельностную компоненты. А развитие исследовательской деятельности личности определяют мотивационно-ценностная, деятельностная и рефлексивная характеристики личности:[2]. При этом:

- мотивационно-ценностная характеристика является базовой по отношению к деятельностной и рефлексивной и напрямую определяет результат развития исследовательской культуры специалиста от внутренних установок, мотивов, и ценностей личности;

- деятельностная характеристика описывает уровень развития компетенций и компетентности специалиста и направления совершенствования исследовательской культуры специалиста и в процессе его профессиональной подготовки, и в процессе его собственно профессиональной деятельности, составляющей которых является научно-исследовательский процесс;

- характеристика уровня рефлексии личности является базой для исследовательской рефлексии в структуре исследовательской культуры специалиста, поскольку зависит от уровня развития самоанализа, самосовершенствования и способности к объективной оценке собственной деятельности:[3].

В педагогической науке исследовательская культура (помимо умственной, нравственной, экологической и др.), рассматривается как элемент целостной культуры студента:[4]. Выделяют информационный, технологический и аксиологический слои исследовательской культуры. Информационный пласт исследовательской культуры в процессе усвоения базовых для общечеловеческих, национальных, региональных и корпоративных ценностей и научных знаний, определяя представления специалиста о себе как личности, и субъекте деятельности; технологический пласт исследовательской культуры складывается в процессе овладения студентом интеллектуальными компетенциями, обеспечивающими успешность его деятельности в соответствии с требованиями общества, сообществом специалистов, социума окружающими людьми;

аксиологический пласт исследовательской культуры складывается в результате интериоризации личностью обучающегося традиционных и актуальных общечеловеческих и групповых ценностей. Таким образом, ведущим условием развития исследовательской культуры будущего специалиста определяется уровнем его творческой активности и способности к самообучению, представляющие собой целостный процесс, основанием которого являются самостоятельность и познавательная мотивация.

В ряде исследований (Н.М. Владимиров., И.Г. Доровских, М.Р. Арпентьева, Р.С. Лыженкова и др.) отмечается, что поскольку самостоятельность формируется поэтапно, на каждом из этапов/уровней имеются трудности и препятствия: формирования компетенций, достаточных для изменения образа жизни, соответствия собственных целей нормативным требованиям, преодоления субъективных личностных препятствий в освоении профессиональных компетенций:[5].

Обеспечение качества профессиональной подготовки обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов в инклюзивном университете обеспечивается успешностью формирования и развития самостоятельности таких обучающихся, а трудности – особенностями нозологии, и заключаются в несформированности (поврежденности) предметных и/или социальных компетенций, которые в свою очередь, приводят к ощущению неполноценности, беспомощности, к феномену, в психологии определяемому как «выученная беспомощность». При этом следует отметить, что трудности развития самостоятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов отличаются по степени активности и компетентности, но имеют и общие характеристики, проявляющиеся в страхе перед провалом, низкой самооценке, в избегании инициативы, отсутствии уверенности в своих силах и способностях, проявлении симптомов депрессии, в изменении отношения к общению со сверстниками. В учебной деятельности студентов выученная беспомощность может привести к снижению мотивации обучения и ухудшению учебных результатов, сказывается на социальной активности, приводит к снижению его активности в различных общественных мероприятиях и препятствуют успешности процесса формирования исследовательской культуры студентов:[6].

Мы полагаем, что в процессе профессиональной подготовки в инклюзивном вузе преодоление обучающимися с проблемами здоровья и инвалидами выученной беспомощности напрямую зависит от системы социального оценивания, которая в большинстве случаев реализуется преподавателем через установку «я знаю, что ты не можешь», и в силу объективной значимости роли преподавателя, эта позиция учитывается обучающимся, который на протяжении предшествующих лет (эта установка, к сожалению, сохраняется на каждом возрастном этапе, начиная

от дошкольного детства) и к формированию негативных оценок себя, своего потенциала как неуспешного:[7]. Следовательно, для обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов значительное влияние имеет, прежде всего, отношение и установки членов образовательного пространства вуза – студентов и преподавателей.

Поскольку в учебной деятельности студентов наличие выученной беспомощности может привести к снижению их мотивации к обучению, социальной активности, профилактика проявления синдрома выученной беспомощности у студентов с проблемами здоровья и инвалидов в образовательном пространстве инклюзивного вуза включает создание условий для формирования адекватной самооценки, объективного отношения к результатам своей образовательной деятельности, ориентированности на получение новых знаний, созданию условий, приводящих к росту чувства собственного достоинства учащегося.

Профессиональная позиция преподавателя инклюзивного вуза предполагает его установку на раннюю профилактику синдрома выученной беспомощности, а в случае его устойчивого проявления – коррекцию сложившихся форм и моделей поведения студентов с обращением в психологическую службу.

### Литература

1. Крежевских О.В. Современные вызовы как движущая сила развития высшего профессионального образования [elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20614/1/ipp](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20614/1/ipp) – С.382–384.
2. Антоненко Т.Л. Психологические основы с точки зрения ценностно-смысловой сферы в процессе профессионального становления личности студента. // Педагогика и психология.-2009. №4 (65). С. 26–36.
3. Гутарева Н.Ю. Исследовательская культура будущих специалистов вуза / Н.Ю. Гутарева. – Текст:непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С.1007–1009.
4. Хакимзякова И.М., Корепанова Н.В., Щербакова О.И. Профессионально личностное становление и развитие педагога. // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 66–71.
5. Владимиров Н.М., Доровских И.Г., Арпентьева М.Р., Лыженкова Р.С. Трудности формирования самостоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта // Психопедagogика в правоохранительных органах. 2023. № 2(93). С. 223–232.
6. Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И. Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности //Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.
7. Волкова О.В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. – № 2. – С. 397–408.

## **Организация наставничества в отношении обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на пути к их трудоустройству в ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи»**

**Кузиванова Елена Михайловна,**

*педагог-психолог ГПОУ «Сыктывкарский колледж сервиса и связи»*

*(Сыктывкар, Россия)*

*helenen1@mail.ru.*

В статье рассматривается содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности обучающихся, реализуемое через ролевую модель наставничества «Педагог – обучающийся с инвалидностью и ОВЗ» и нацеленное на трудоустройство этой категории обучающихся.

**Ключевые слова:** профессиональное становление личности, наставничество, личностно-ориентированное образование, сопровождаемое трудоустройство.

## **Organization of Mentoring in Relation to Students with Disabilities and Health Limitations on the Pathway to their Employment at State Professional Educational Institution “Syktyvkar College of Service and Communication”**

**Elena M. Kuzivanova,**

*educational psychologist, State Professional Educational Institution “Syktyvkar College of Service and Communications” (Syktyvkar, Russia)*

*helenen1@mail.ru.*

The article considers the content of psychological and pedagogical support of professional development of students' personality, realized through the role model of mentoring “Teacher – student with disabilities and health limitations” and aimed at the employment of this category of students.

**Keywords:** professional formation of personality, mentoring, personality-oriented education, supported employment.

Трудоустройство инвалидов в России – это одна из важных социальных проблем. Наличие инвалидности и ОВЗ у обучающихся образуют значительное ограничение их жизнедеятельности, что является социальной проблемой неравных возможностей. Поэтому создание в системе СПО условий для успешной интеграции лиц с инвалидностью и ОВЗ в жизнь профессионального сообщества относится к числу важнейших.

Острые проблемы инвалидности молодых людей связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих им активно включаться в жизнь общества и связанных не только со здоровьем, но и с низким качеством профессионального самоопределения, что



негативно влияет на их профессиональное становление. Вследствие этого встал вопрос о создании в колледже комплексного психолого-педагогического сопровождения профессионального становления их личности.

Целью сопровождения является формирование у данной категории обучающихся внутренней готовности осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного), развитие их профессионально-личностного потенциала.

Важную роль в развитии этой системы работы призвано сыграть создание в колледже системы наставничества в ролевой модели «Педагог – обучающийся с инвалидностью и ОВЗ».

Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [2, с. 4].

В основу создаваемой системы заложен системно-деятельностный подход, который является методологической основой ФГОС нового поколения и нацелен на воспитание личности обучающегося как субъекта жизнедеятельности.

С точки зрения данного подхода профессиональное становление личности рассматривается как продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма [1, с. 58].

С учетом этой основополагающей идеи выстраивается модель наставничества, ориентиром для создания которой является точная дифференциация образовательных потребностей обучающихся в соответствии с их профессиональной направленностью.

Идея создаваемой модели наставничества соотносится с общим контекстом модели сопровождаемого трудоустройства [3].

*Сопровождаемое трудоустройство* – это глубокая и долгосрочная поддержка, которая помогает людям с инвалидностью не только найти работу, но и успешно адаптироваться на рабочем месте.

Важную роль в организации сопровождаемого трудоустройства играют органы государственной службы занятости населения. Колледж может стать важнейшим связующим звеном между выпускником, ЦЗН и работодателями, что обеспечивается непрерывностью психолого-педагогического сопровождения на этапе профессионального образования.

Эффективность выстраиваемых индивидуальных образовательных маршрутов напрямую зависит от качества работы педагога-психолога, который на всех этапах обучения проводит диагностику и индивидуальные консультации по планированию профессионально-образовательного маршрута.

Во многом в психологическом сопровождении используются методы профориентации. Однако зачастую «чистая» профориентация в системе СПО малоэффективна: проблемы профессионального самоопределения необходимо рассматривать в более широких контекстах планирования своей жизни и поиска своего места в обществе, т.е. востребованы технологии психолого-акмеологического сопровождения.

Одним из главных субъектов изменений в инклюзивной образовательной среде является педагог-наставник, способный создавать и поддерживать инклюзивный процесс. Условия для социально и личностно значимой активности обучающихся обеспечиваются путем создания специальных пространств в образовательной деятельности, насыщенных профориентационными возможностями.

Наставничество, как технология организации индивидуально-ориентированного образовательно-воспитательного процесса, реализуется в три этапа.

## **I. Социокультурное наставничество**

На первом этапе решаются задачи, облегчающие адаптационные процессы у первокурсников с инвалидностью и ОВЗ.

Инклюзивная образовательная среда базируется на принципе, определяющем право обучающегося на реализацию особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ, связанных с определенными закономерностями нарушенного развития в рамках той или иной нозологии. На основе заключений ПМПК разрабатываются рекомендации, которые рассматриваются на консилиуме и доводятся до педагогического коллектива для исполнения.

В проектируемой модели важнейшим составным компонентом является реализация уровня *внеурочной инклюзии*, которая предполагает включение обучающихся в широкий спектр внеурочной деятельности с развивающими формами организации учебного процесса. Это – основной деятельностный ресурс для реализации создаваемой модели. Позитивное самоопределение первокурсника в какой-либо деятельности – один из самых успешных триггеров его включенности и активности.

Чтобы выявить ресурсную зону развития необходимо выявить познавательный интерес, методами поиска которого являются блок упражнений «В поисках интереса» и технология картирования.

Развитие познавательного интереса обеспечивается проблемно-поисковыми и интерактивными методами образовательной деятельности, социальным проектированием.

Наставнику важно способствовать преодолению образовательных и социальных дефицитов и, в первую очередь, такого дефицита, как ограниченные возможности самоопределения, связанные с личностным, профессиональным, жизненным самоопределением.

Для формирования навыков самостоятельной работы предусматривается преодоление такого дефицита, как несформированность базовых компетентностей.

Особенно ярко специфика инклюзивной образовательной среды проявляется в направлении преодоления социального дефицита. Интервенции, включающие в процесс социализации обучающегося сверстников, считаются одними из самых перспективных среди различных методов социализации внутри колледжа.

## II. Учебно-профессиональное наставничество

На этапе интенсификации возникает необходимость обнаружить профессиональный интерес и насытить его функциональным использованием. Интерес может нарастать различными профессиями. Формируется траектория погружения в профессию или формирования нового профессионального интереса.

Если обучающийся имеет выраженный уровень направленности на получаемую профессию, в этом случае создается образовательная траектория активного вхождения обучающихся в профессию через его привлечение к проектной или исследовательской работе, а также развитие профессионально важных качеств, в т.ч. посредством участия в чемпионате «Абилимпикс».

У обучающегося, осуществившего неадекватный выбор профессии, развитие в профессии является труднодостижимым или невозможным. Самоопределение таких обучающихся становится основой кризисных явлений в личности.

Для содействия профессиональному становлению такого обучающегося важно осуществлять поиск профессионального интереса и выстраивать систему включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, а также содействие в закреплении привлекательной модели самореализации путем разработки альтернативных сценариев профессиональной жизни.

В качестве актуальных методов наставничества являются профориентационные экскурсии и профессиональные пробы.

Не менее важной для наставника является задача на смещение фокуса восприятия обучающегося с неспособности на функциональность, качество жизни. **Для этого важно формирование soft skills (мягких навыков).** Они помогают адаптироваться к разным ситуациям, взаимодействовать с людьми, решать проблемы и достигать целей. Для этого **обучаемому важно** пробовать себя в новых ролях, знакомиться с разными командами, решать более масштабные задачи, набираться опыта в сложных непривычных проектах. Общение с людьми из разных профессиональных сфер, в частности нетворкинг, само по себе развивает гибкие навыки.

Большое значение для развития **soft skills** придается созданию тьюториаля, как пространства выбора, проб и реализации своих образовательных потребностей.

### III. Сопровождаемое трудоустройство

На этапе идентификации объективной целью самоопределения начинает выступать развитие способности проектировать цели, расставлять приоритеты, делать окончательный выбор, формирование субъектной позиции.

Итогом должен стать сформированный у обучающегося образ «Я – будущий профессионал», который будет гармонизировать его субъективно-оценочное отношение к себе как к будущему профессионалу и индивидуально-избирательное отношение к профессии как среде личностного становления и профессионального роста.

Наставниками на этом этапе могут использоваться различные методы и технологии работы. Развитию процессов целеполагания для их фасилитации в наибольшей степени подходят коучинг-технологии.

При неопределенном профессиональном выборе эффективным является применение психолого-акмеологических технологий, позволяющих осуществлять глубокий анализ профессионально-личностного потенциала и поиск личностно развивающего вида профессиональной деятельности.

На этом этапе в полной мере раскрывается содержание сопровождаемого трудоустройства выпускника, прошедшего предыдущие этапы сопровождения наставниками:

1. Проведение комплексной оценки профессионально-личностного потенциала.
2. Содействие проведению анализа рынка труда.
3. Создание индивидуального плана трудоустройства.

Полученный результат может стать хорошим стартом в будущее трудоустройство. Колледж стал первой образовательной организацией, вошедшей в пилотный проект «ТраекТОриЯ неограниченных возможностей», запущенного ГУ РК «ЦЗН города Сыктывкара» в 2024 году.

Однако не все выпускники с инвалидностью и ОВЗ планируют трудоустройство. Часть выпускников планирует сменить профессию или же продолжить обучение по полученной специальности на более высоком уровне. Важным для них является создание с наставником таких ключевых инструментов, как: 1. Личный профессиональный план. 2. «Дорожная карта».

Таким образом, проект «Внедрение системы наставничества в ролевой модели «Педагог – обучающийся с инвалидностью и ОВЗ в образовательное пространство ГПОУ «СКСиС» рассматривается как открывающий широкие перспективы для профессионального развития как педагогов, принявших на себя роль наставника, так и обучающихся, получающих опыт познания себя и эффективного планирования своих жизненных и профессиональных перспектив и интеграции в профессиональное сообщество.

## **Литература**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект. Фонд «Мир». 2005. 336 с.
2. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций».
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12.12.2024 года № 692н «Об утверждении стандарта деятельности по осуществлению полномочия в сфере занятости населения по организации сопровождения при содействии занятости инвалидов».

## **Актуальные вопросы инклюзивного образования лиц с нарушением зрения в вузе**

**Попова Владлена Владимировна,**

*кандидат философских наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (Иркутск, Россия)*  
900320@mail.ru

**Зуев Илья Олегович,**

*тренер программы «Универсальный мобильный помощник», помощник председателя Иркутской региональной общественной организации общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена трудового красного знамени общество слепых» (Иркутск, Россия)*  
ZIO1997@yandex.ru

В статье рассмотрены проблемы и перспективы обучения лиц с нарушением зрения в вузе. Выявлены основные барьеры и факторы доступной среды. Даны рекомендации по повышению инклюзивной культуры в сфере образования.

**Ключевые слова:** доступная среда, лица с нарушением зрения, инклюзивное образование, инклюзивная культура, умные стикеры.

## **Current Issues of Inclusive Education of Visually Impaired People in Higher Education Institutions**

**Vladlena V. Popova,**

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Irkutsk State University (Irkutsk, Russia)*  
900320@mail.ru

**Ilya O. Zuev,**

*coach of the Universal Mobile Assistant program, Assistant to the Chairman of the Irkutsk Regional Public Organization of the All-Russian Public Organization of the Disabled "All-Russian Order of the Red Banner of Labor Society for the Blind" (Irkutsk, Russia)*  
ZIO1997@yandex.ru

The article discusses the problems and prospects of teaching people with visual impairment at the university. The main barriers and factors of the accessible environment have been identified. Recommendations are given on improving inclusive culture in the field of education.

**Keywords:** *accessible environment, visually impaired persons, inclusive education, inclusive culture, smart stickers.*

Обеспечение комфортной и удобной жизни для людей с нарушениями зрения – это важная задача, стоящая перед обществом [1]. Современные технологии играют в этом важную роль, предлагая множество способов облегчить жизнь незрячим людям. Речь идет о широком спектре решений: от специальных программ для компьютеров и смартфонов, которые позволяют читать тексты и быстро решать свои бытовые и повседневные задачи, до тактильных карт и навигационных систем, упрощающих передвижение в пространстве. В целом, технологический прогресс открывает новые перспективы для интеграции людей с нарушением зрения в общество и улучшения качества жизни, реализации права каждого человека на полноценную и самостоятельную жизнь.

На сегодняшний день современный вуз представляется местом хранения знаний и культурного наследия, инновационной площадкой для развития специализированных и надпрофессиональных навыков. Для незрячих и слабовидящих людей до сих пор обучение в вузе представляет определенные трудности, что противоречит духу инклюзии и принципам равных возможностей.

В современных условиях для незрячих обучающихся основными барьерами остаются: отсутствие тактильного доступа к моделям и схемам, сложности с навигацией в образовательном пространстве, ограниченность информации в доступных форматах. Современные технологии открывают новые пути для устранения этих препятствий. Тактильные модели, рельефно-графические схемы, аудиодескрипция и тифлокомментарии позволяют «увидеть» знания через прикосновение и звук. Цифровые инструменты, такие как мобильные приложения с искусственным интеллектом, позволяющие узнать, как выглядят схемы, объекты и навигационные системы на основе умных стикеров с NFC, дополняют традиционные методы, обеспечивая автономность и комфорт.

Важным является переосмысление методов взаимодействия с аудиторией, другими словами, вуз должен стать инклюзивным пространством, где каждый обучающийся, вне зависимости от его физических возможностей, сможет преодолеть социальную изоляцию и получить доступ к научным ценностям.

На сегодняшний день проблема доступной образовательной среды для незрячих людей выходит далеко за рамки простого добавления тактильных указателей и табличек со шрифтом Брайля. Сейчас уже речь идет о создании действительно инклюзивного пространства, где каждый человек сможет чувствовать себя комфортно, безопасно, уверенно и самостоятельно.

Основное – это ориентировка в пространстве [2]. Незрячие люди полагаются на тактильные ощущения, звуки и запахи, отсутствие зрительного канала восприятия влияет на возможность осваивать образовательную программу, ориентированную на визуальную перцептивную модальность.

Кроме того, большое количество объектов образования практически недоступно для людей с нарушениями зрения, без помощи зрячего человека. Таблички, номера кабинетов, указатели – все это чаще всего представлено только визуально. Информация, необходимая для ориентировки в пространстве, оказывается практически недоступной. Отсутствует четкая аудиоинформация, которая могла бы помочь незрячим людям с легкостью сориентироваться.

Важным аспектом является повышение осведомленности преподавателей и студентов о потребностях и возможностях незрячих. Необходимо активно распространять информацию о проблемах доступности и способах оказания помощи, чтобы развеять существующие стереотипы и научить людей корректному взаимодействию с людьми с нарушениями зрения.

В Конвенции ООН о правах инвалидов, принятой в 2006 г., уделяется особое внимание созданию доступной среды, учитывающей потребности всех граждан, включая людей с нарушениями зрения. В Конституции Российской Федерации (статья 43), гарантируется право на образование и доступ к культурным ценностям для всех граждан, в том числе, для людей с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный закон №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. определяет принципы, согласно которым все учреждения, включая образовательные, должны быть адаптированы для людей с инвалидностью.

Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. устанавливает право на образование для всех граждан, вне зависимости от их физических возможностей, обеспечивая создание специальных условий для получения образования людьми с инвалидностью, включая требования к адаптации образовательных программ, внесению изменений в методику преподавания, предоставление специальных учебных материалов. Это может включать в себя использование тактильных пособий, аудиолекций и других средств, которые смогут помочь незрячим успешно осваивать учебный материал.

Доступность объектов и услуг во многом обеспечивается благодаря ГОСТам – государственным стандартам, которые регламентируют требования к архитектурным решениям и оборудованию, необходимым для удобства маломобильных групп населения.

Следует отметить, что сами абитуриенты и студенты с нарушением зрения нуждаются в дополнительных навыках для полноценного участия в образовательном процессе.

Рекомендуется проводить на базе вуза курсы цифровой грамотности для лиц с нарушением зрения, в целях обучения незрительному пользованию компьютером с помощью программ экранного доступа, получения базовых навыков работы с текстовыми редакторами, что помогло бы в дальнейшем при написании курсовых работ, дипломов, докладов. Возможно обучение работе с брайлевским дисплеем, это может упростить работу для незрячих людей. В данном случае, вероятность дальнейшего трудоустройства после окончания университета будет выше, потому что незрячие будут пользоваться компьютерными технологиями, смартфоном, распознавать плоскочечатный текст.

Возможно проведение дополнительных курсов выравнивания, на которых люди обучались бы основам компьютерной грамотности, работе с умными стикерами, чатами искусственного интеллекта.

Можно проводить мероприятия, направленные на развитие коммуникации, чтобы незрячие могли выстроить здоровую коммуникацию как с своими одноклассниками, так и с преподавателями, потому что зачастую людям с нарушением зрения достаточно трудно выстроить групповое взаимодействие, на это влияет отсутствие зрительного контакта, стеснение, нарушение ориентации в пространстве.

Рекомендуются курсы для преподавателей, чтобы рассказать им об особенностях сенсорного восприятия лиц с нарушением зрения, показать, с помощью каких приложений можно облегчить усвоение материала данной категории студентов, получить практические навыки создания инклюзивных материалов и пособий.

Таким образом, комплексный подход к созданию доступной среды для незрячих и слабовидящих людей в сфере образования является важным шагом к формированию инклюзивного общества. Эти инициативы улучшают качество жизни людей с ограниченными возможностями и способствуют изменению общественного мнения, формируя более чуткое и отзывчивое общество, где каждый человек может почувствовать свою значимость и принадлежность.

При этом, главным фактором является привлечение незрячих к разработке и проектированию этих решений, соблюдая принцип «равный равному», поскольку их личный опыт и понимание потребностей являются незаменимыми для создания действительно доступной и удобной среды в сфере образования.



## **Литература**

1. Доступная среда для инвалидов: современные подходы и решения: методическое пособие / В.А. Ковалёв, О.А. Мирошниченко, В.Б. Осинская, О.С. Кудря, А.В. Штепа, Я.Д. Курганова; под редакцией О.Н. Владимировой. – Санкт-Петербург: СПБИУВЭК, ООО «ЦИАЦАН», – 2022. – 152 с.

2. Шеломанова Т.Н. Современные подходы и практические решения по обеспечению доступности объектов и услуг для инвалидов и иных маломобильных групп населения / Т.Н. Шеломанова, М.В. Рохманова. – Санкт-Петербург, 2020. – 100 с.

# **Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации**

*Материалы VIII Международной научно-практической конференции  
(Москва, 16–17 октября 2025 г.)*

Редакторы: Алехина С.В., Самсонова Е.В.

Компьютерная верстка *В.В. Забкова*

Формат 60×90<sup>1/16</sup>. Гарнитура «Times».

Подписано в печать 25.09.2025. Тираж 350 экз.

**Федеральный центр по развитию инклюзивного общего  
и дополнительного образования**

Московский государственный психолого-педагогический университет

127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632–90–77; факс: (495) 632–92–52  
<https://mgppu.ru/>, <http://inclusive-edu.r>