ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION
2 (82) ` 2026

Editor-in-Chief:
E. V. SEMENOVA, Cand. of Psychology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)
Deputy Editor-in-Chief:
A. V. KUBASOV, Dr of Philology, Prof. (Ekaterinburg, Russia)
Editorial Board:
G. G. ZAK, Cand. of Pedagogy, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)
E. V. KARAKULOVA, Cand. of Pedagogy, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)
O. G. NUGAEVA, Cand. of Psychology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)
L. V. KHRISTOLUBOVA, Cand. of Philology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)
A. V. TSYGANKOVA, Cand. of Philology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)
Editorial Council:
R. O. AGAVELYAN, Dr of Psychology, Prof. (Novosibirsk, Russia)
A. A. ALMAZOVA, Dr of Pedagogy, Associate Prof. (Moscow, Russia)
L. B. BARYAEVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Novosibirsk, Russia)
L. A. GOLOVCHITS, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)
A. A. DMITRIEV, Dr of Pedagogy, Prof. (Perm, Russia)
E. A. DUGINA, Dr of Medical Sciences (Ekaterinburg, Russia)
E. L. INDENBAUM, Dr of Psychology, Prof. (Irkutsk, Russia)
T. P. KALASHNIKOVA, Dr of Medical Sciences, Associate Prof. (Perm, Russia)
ZAHID MAJET, Dr of Special Education (Islamabad, Pakistan)
D. M. MALLAEV, Dr of Pedagogy, Prof. (Makhachkala, Russia)
S. MILEVSKI, Dr of Philology, Prof. (Gdansk, Poland)
S. A. MINYUROVA, Dr of Psychology, Prof. (Ekaterinburg, Russia)
O. S. ORLOVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)
A. B. PALCHIK, Dr of Medical Sciences, Prof. (Saint Petersburg, Russia)
O. G. PRIKHODKO, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)
Yu. A. RAZENKOVA, Dr of Pedagogy, Associate Prof. (Moscow, Russia)
T. V. TUMANOVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)
V. V. KHITRYUK, Dr of Pedagogy, Prof. (Minsk, Republic of Belarus)
A. M. TSAREV, Cand. of Pedagogy (Pskov, Russia)

Ekaterinburg 2026

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

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

Главный редактор: канд. психол. наук, доцент Е. В. СЕМЕНОВА (Екатеринбург, Россия)
Заместитель главного редактора: д-р филол. наук, профессор А. В. КУБАСОВ (Екатеринбург, Россия)

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

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

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГАОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2026. — № 2 (82). — 216 с. — (Цена свободная).
С71

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

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

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

© ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2026
© Специальное образование, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

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

Вильшанская А. Д.
Москва, Россия
Педагогическое моделирование социальных ситуаций в методике формирования жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях практико-ориентированного освоения городской среды. Часть 2 6

Зарецкая А. Р., Ушакова Е. В.
Москва, Россия
Литвинов А. В.
Санкт-Петербург, Россия
Использование ресурсов нейронных сетей и искусственного интеллекта в логопедической практике 23

Русецкая М. Н.
Москва, Россия
От систем к судьбам: к обоснованию третьего этапа помощи детям с нарушениями речи в культурно-исторической теории Л. С. Выготского 39

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Закрепина А. В., Стребелева Е. А., Кинаш Е. А., Бутусова Т. Ю.
Москва, Россия
Скрининг-диагностика в работе воспитателя: методология и маркеры риска нарушений развития 50

Труфанова Г. К., Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Нугаева О. Г.
Екатеринбург, Россия
Адаптация опросного метода в психо-логопедагогической диагностике обучающихся с задержкой психического развития 66

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

Мануйлова В. В., Гусейнова А. А.
Москва, Россия
Ранняя профориентация как первоначальный этап профессионального самоопределения детей с задержкой психического развития 76

СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Васильева В. С.
Челябинск, Россия
Развивающий потенциал семейной среды в структуре социальной ситуации развития ребенка раннего возраста: теоретико-методологическое обоснование 91

Мосьпан Т. Я., Екжанова Е. А.
Москва, Россия
Диагностика основных компонентов речи у ребенка раннего возраста как основа логопедической коррекции после пластики неба 112

Ходаголи З.
Москва, Россия; Тегеран, Иран
Комплексное логопедическое абилитационное сопровождение недоношенных новорожденных в системе ранней профилактики речевого дизонтогенеза 133

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Талагаева М. А.
Москва, Россия
Становление ребенка с нарушением слуха как читателя в семье 149

КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Рудомётова Ю. Ю.
Москва, Россия
Восстановление навыка приема пищи у пациентов после инсульта как новое направление логопедической работы в процессе реабилитации 160

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Семенова Е. В., Стянина А. В.
Екатеринбург, Россия
Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в процессе реализации федеральной программы «Обучение служением» 175

Филичева Т. Б., Калашникова С. В., Туманова Т. В.
Москва, Россия
Лысюк М. О.
Москва, Санкт-Петербург, Россия
Романенко Р. В.
Москва, Россия
Проектирование системы условий обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшем учебном заведении 190

Памяти Б. П. Пузанова (1943—2026)..... 208

Памяти Н. А. Панченко (1932—2026)..... 210

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 376.42
ББК Ч455 *ГРНТИ 14.29.01* *Код ВАК 5.8.3*

Аделя Дамировна Вильшанская

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОСВОЕНИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ. ЧАСТЬ 2

Школа № 2124 «Центр развития и коррекции», Москва, Россия, vilshad@mail.ru, AuthorID: 288293

Аннотация. Статья является продолжением описания исследования, направленного на формирование жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1 АООП УО (ИН)), связанных с отработкой практических навыков ориентировки в общественном пространстве города и получением разнообразных социальных, потребительских и иных видов услуг с целью подготовки воспитанников к самостоятельному проживанию. В рамках

© Вильшанская А. Д., 2026

Adelya D. Vil′shanskaya

PEDAGOGICAL MODELING OF SOCIAL SITUATIONS IN THE METHODS OF DEVELOPING LIFE COMPETENCIES IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES DURING THEIR PRACTICAL ACQUISITION OF URBAN ENVIRONMENT. PART 2

School No. 2124 “Center for Development and Rehabilitation”, Moscow, Russia, vilshad@mail.ru, AuthorID: 288293

Abstract. This article continues the description of a study aimed at developing life competencies in students with intellectual disabilities (variant 1 of the Adapted Basic General Education Program for Students with Intellectual Disabilities), related to training practical skills of orientation in urban public spaces and accessing consumer and other services to prepare them for independent living. The research involves the scientific-methodological development and implementation of the project

исследования осуществлялась научно-методическая разработка и реализация проекта «Город для твоей жизни», описание которого дается в первой части статьи. В ее продолжение во второй части приводится описание методики формирования жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями через системное освоение ресурсов городской среды в специально смоделированных учебно-практических ситуациях. В исследовании уточнено и содержательно дополнено понятие «социально-бытовая ориентировка», показана эффективность предложенной педагогической технологии поэтапного формирования навыков социально-бытовой ориентировки в условиях городской среды, обеспечивающей последовательный переход от усвоения знаний на уроке к их применению в реальных социальных контекстах.

В исследование включались 103 школьника с ИН. В качестве основных методов использовались метод педагогического моделирования, практико-ориентированный метод, анализ практических проб, педагогическое наблюдение.

Исследование показало высокую эффективность формирования жизненных компетенций у школьников с ИН в условиях городской среды, выступающей как активный образовательный ресурс и тренировочная площадка для формирования навыков.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, интеллектуальные нарушения, школьники, социальная адаптация, навыки жизненных компетенций,

"City for You to Live In", described in the first part of the article. As a continuation, the second part presents a description of the methods of formation of life competencies in students with intellectual disabilities through systemic acquisition of urban environment resources in specially modeled educational-practical situations. The study clarifies and substantially expands the concept of "social and everyday orientation." It demonstrates the effectiveness of the suggested pedagogical model of step-by-step development of social and everyday orientation skills in an urban environment, ensuring a gradual transition from acquiring knowledge in the classroom to applying it in real-world social contexts.

The study involves 103 school students with intellectual disabilities. The main methods used include pedagogical modeling, practice-oriented methods, analysis of practical data, and pedagogical observation.

The research has demonstrated high effectiveness of developing life competencies in students with intellectual disabilities in the urban environment, which functions as an active education resource and a training ground for skill development.

Keywords: oligophrenopedagogy, intellectual disability, children with intellectual disability, intellectual disorders, children with intellectual disorders, disorders of intelligence, students, social adaptation, skills of life competencies, urban environment, practice-oriented

городская среда, практико-ориентированное обучение, учебно-практические жизненные ситуации, педагогическое моделирование социальных ситуаций, инклюзивные социально-педагогические проекты, социально-бытовая ориентировка, самостоятельное проживание.

Информация об авторе: Вильшанская Аделя Дамировна, кандидат педагогических наук, директор, школа № 2124 «Центр развития и коррекции», г. Москва, Россия, vilshad@mail.ru.

Для цитирования: Вильшанская, А. Д. Педагогическое моделирование социальных ситуаций в методике формирования жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях практико-ориентированного освоения городской среды. Часть 2 / А. Д. Вильшанская. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 6-22.

education, educational-practical everyday situations, pedagogical modeling of social situations, inclusive socio-pedagogical projects, social and everyday orientation, independent living.

Author's information: Vil′shanskaya Adelya Damirovna, Candidate of Pedagogy, Principal, School No. 2124 "Center for Development and Rehabilitation", Moscow, Russia.

For citation: Vil′shanskaya, A. D. (2026). Pedagogical Modeling of Social Situations in the Methods of Developing Life Competencies in Students with Intellectual Disabilities During Their Practical Acquisition of Urban Environment. Part 2. *Special Education*, *2*(82), pp. 6-22. (In Russ.).

Окончание. Первая часть статьи: *Вильшанская, А. Д.* Педагогическое моделирование социальных ситуаций в методике формирования жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях практико-ориентированного освоения городской среды. Часть 1 / А. Д. Вильшанская. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 1 (81). — С. 20–35. — EDN BWCGEJ.

Введение

Одной из ключевых задач в образовании школьников с интеллектуальными нарушениями (далее — ИН) является подготовка к доступной их уровню развития самостоятельной жизни, максимальная интеграция и адаптация в социуме, что требует целенаправленного формирования и накопления социального опыта, освоения соответствующих жизненных компетенций, ритуалов социального взаимодействия, отработки алгоритмов действий в различных социально-бытовых ситуациях [4; 7; 8; 9; 12; 13; 13]. Статья продолжает публикацию по результатам проведенного исследования, целью которого является научно-методическая разработка и апробация методики формирования навыков жизненных компетенций (далее — НЖК) у обучающихся с интеллектуальными нарушениями по ориентировке в общественном пространстве горо-

да и получению навыков пользования потребительскими и иными видами услуг на основе системного освоения ресурсов городской среды в специально смоделированных учебно-практических ситуациях. В ходе исследования был разработан и реализован инклюзивный социально-педагогический проект «Город для твоей жизни», который позволяет сформировать и закрепить у школьников с ИН навыки социально-бытовой ориентировки в городской среде, отработать практические навыки получения разнообразных социальных и потребительских услуг, которые помогут школьникам адаптироваться в социуме, сформируют ключевые жизненные компетенции и будут способствовать их подготовке к самостоятельной жизни.

В первой части публикации представлена практика реализации инклюзивного социально-педагогического проекта «Город для твоей жизни», направленная на освоение инфраструктуры города и адаптацию в условиях городской среды школьников с интеллектуальными нарушениями с опорой на организационно-управленческую модель для подготовки практико-ориентированных занятий школьников на базе учреждений и предприятий города Москвы. Определены и описаны условия и этапы реализации проекта, определяющие его результативность. Показана интеграция содержания учебного предмета «Основы социальной жизни» с практическими занятиями в городской среде на базе предприятий и учреждений различных сфер услуг.

Описание исследования

Понятие «жизненные компетенции» является ключевым в образовании детей с интеллектуальными нарушениями и рассматривается в исследовании на основе работ Н. В. Бабкиной, Е. Л. Гончаровой, А. В. Закрепиной, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейникова, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева, О. С. Никольской как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного решения практических задач в повседневной жизни, а также как способность к принятию решений и социальному взаимодействию [1; 7; 8; 10; 11]. Опираясь на разработки ученых Института коррекционной педагогики, которые позволили выделить ключевые области навыков жизненных компетенций, в исследовании определены формируемые навыки, связанные:

– с освоением навыков получения потребительских и иных видов услуг;
– самостоятельностью в решении доступных жизненных ситуаций;
– социально-бытовой ориентировкой в общественном пространстве города;

– с применением ритуалов социального взаимодействия, освоением правил поведения в общественных местах, в том числе правил безопасности;
– освоением коммуникативных умений и навыков в ближнем и дальнем социальном окружении для решения доступных жизненных задач;
– соблюдением правил поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса [2; 3; 7; 8; 10].

Среди особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, описанными в научных работах по проблеме исследования, применительно к формированию НЖК следует выделить: выраженное недоразвитие словесно-логических форм мышления (А. В. Закрепина, С. Д. Забрамная, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Е. А. Стребелева, Ж. И. Шиф, И. М. Яковлева и др.), что обусловливает необходимость перевода социальных норм и правил в конкретные, наглядные алгоритмы действий; нарушение развития всех компонентов речи и коммуникативной функции (В. В. Воронкова, С. Ю. Ильина, Р. И. Лалаева и др.), определяющее значимость целенаправленной отработки речевых модулей и социальных диалогов в реалистических контекстах; грубые нарушения регуляторных процессов (В. И. Лубовский, Е. Д. Хомская), проявляющиеся в трудностях планирования, контроля и коррекции собственной деятельности, что делает необходимым внешнее структурирование деятельности посредством алгоритмизации с постепенной отработкой навыков до уровня самостоятельности; выраженное снижение уровня обучаемости (С. Д. Забрамная, А. В. Закрепина, Б. П. Пузанов, Е. А. Стребелева, И. М. Яковлева и др.), что затрудняет перенос сформированных знаний в практические, аналогичные учебной, жизненные ситуации и объясняет потребность в генерализации навыка в условиях практико-ориентированного обучения [4; 5; 6; 10; 12; 13].

Анализ практического опыта обучения в школе детей с ИН при реализации адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1 (далее — АООП О УО — вариант 1) и имеющихся методических разработок позволил констатировать, что на сегодняшний момент недостаточно практик, которые бы способствовали освоению обучающимися с интеллектуальными нарушениями ресурсов города, а также закрепляли бы теоретические знания, которые дети получают на уроках по

учебному предмету «Основы социальной жизни», в реальных условиях городской среды в специально смоделированных учебно-практических ситуациях. Было сделано предположение, что организованные выходы учеников 5–9 классов значительно повысят их преадаптацию и помогут сформировать практические навыки, которые невозможно отработать на уроке в классе. Кроме того, выдвигалась идея о том, что успешная социализация ребенка, понимание им того, как устроено все вокруг, как он будет дальше жить, как адаптироваться, то есть некая предсказуемость и понятность социального мира, его доступность поможет школьнику сделать «правильный выбор будущего» и не поддаться влиянию негативных факторов.

Для решения обозначенной проблемы в рамках исследования состоялась разработка и реализация инклюзивного социально-педагогического проекта «Город для твоей жизни». Уникальность проекта заключалась в привлечении широкого круга учреждений и предприятий города к совместной организации практических занятий в специально моделируемых жизненных ситуациях.

Организация исследования

На базе ГКОУ «Школа № 2124 „Центр развития и коррекции“» г. Москва было проведено исследование, в котором принимали участие 103 обучающихся по АООП О УО (вариант1) 5–9 классов с интеллектуальными нарушениями.

Основная часть исследования включала серию выездных практических занятий на базе учреждений и предприятий города. Данные занятия интегрировались с содержанием учебных предметов «Основы социальной жизни», частично «Труд» и «Литературное чтение», а также во внеурочную деятельность. Они реализовывались с опорой на ресурсы (включая инфраструктуру) партнерских организаций и при участии специально подготовленных сотрудников.

Материалы и методы

Методология и описание методов исследования приведено в первой части публикации. Как ключевые для формирования НЖК в условиях городской среды методы рассматривались: метод моделирования; практико-ориентированный метод; анализ практических проб, — более подробно изложенные в предыдущей публикации.

В научно-методической разработке представлены следующие блоки.

● ***Исследовательский блок***, который предполагал разработку и содержательное наполнение инклюзивного социально-педагоги-

ческого проекта «Город для твоей жизни».

● ***Организационный блок***, который включал взаимодействие с органами исполнительной власти и разработку организационно-управленческой модели для подготовки практико-ориентированных занятий школьников в городской среде, обеспечивающую эффективное вертикальное (с органами исполнительной власти) и горизонтальное (с организациями-партнерами) сотрудничество.

● ***Содержательный блок***, который предусматривал методическую проработку интеграции содержания учебного предмета «Основы социальной жизни» с практическими занятиями в городской среде на базе предприятий и учреждений различных сфер услуг, разработку методики формирования жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями через системное освоение инфраструктуры города в специально смоделированных учебно-практических ситуациях, чем обеспечивается последовательный перенос навыков из условий учебного класса в реальную городскую среду.

● ***Технологический блок***, который определял педагогическую технологию поэтапного формирования навыков социально-бытовой ориентировки в условиях городской среды посредством выделения фаз: теоретическое освоение и проигрывание — практическое применение в смоделированной ситуации при поддержке подготовленных сотрудников — контроль полученных навыков и знаний, их корректировка. Предложенная технология обеспечивает последовательный переход от усвоения знаний к применению навыков в реальных социальных контекстах, что способствует преодолению вербализма знаний.

● ***Оценочно-диагностический блок***, который включал метод экспертной оценки, анализ практических проб и педагогическое наблюдение по заданным параметрам на основе подходов ИКП в области формирование НЖК, а именно: оценку сформированности практических навыков ориентировки в инфраструктуре города; освоение алгоритмов получения разнообразных социальных и потребительских услуг (в сфере торговли, бытового обслуживания, культуры, здравоохранения и др.); освоение речевых модулей и социальных диалогов с учетом статуса и роли собеседника; освоение социальных ритуалов взаимодействия в реальных жизненных ситуациях.

Для реализации проекта были определены временные периоды, в которые включались:

Подготовительный этап (сентябрь — октябрь)

● Осуществление сотрудничества с органами исполнительной

власти и организациями-партнерами.

● Разработка дорожной карты и сценариев занятий.

● Синхронизация учебной программы с практическими выходами.

Основной этап (ноябрь — апрель)

● Проведение практических занятий на базе учреждений и предприятий города по 6 направлениям:

1. Сфера услуг и товаров (супермаркет, химчистка, ателье, ремонт обуви).
2. Здравоохранение (аптека, поликлиника).
3. Транспорт (железнодорожный вокзал, метро, автобус).
4. Досуг (кинотеатр, театр, библиотека).
5. Городские учреждения сферы государственных услуг (МФЦ).
6. Услуги доставки и отправления (почта, ПВЗ).

● Подготовка сотрудников организаций к взаимодействию с детьми с ИН.

● Анализ практических проб и корректировка сценариев практических занятий.

Заключительный этап (май)

● Подведение итогов и анализ результатов проекта.

● Публичная презентация итогов проекта.

Обсуждение результатов исследования

Формируемые навыки жизненных компетенций рассматривались по 5 областям, предложенным в исследованиях сотрудников ИКП [1; 4; 6] и охарактеризованным далее.

1. ***Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении*** — отрабатывались НЖК, связанные:

– с умением доступным способом описать возникшую проблему и обратиться за помощью к взрослому;

– с умением правильно выбрать взрослого для решения проблемы и изложить ее суть на доступном ребенку уровне.

2. ***Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни*** — отрабатывались НЖК, связанные:

– с усвоением норм и соблюдением правил поведения в общественных местах, в том числе правил безопасности;

– с умением пользоваться перечнем ограничений, связанным с соблюдением безопасности, и вести себя, не нарушая запретов;

– с освоением алгоритмов действий при получения разнообразных социальных и потребительских услуг;

– с освоением навыков социально-бытовой ориентировки в общественном пространстве города;
– с умением самостоятельно пользоваться доступными государственными услугами, услугами предприятий бытового обслуживания, учреждений здравоохранения, различными видами городского транспорта, социальными услугами и т. д.

3. ***Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия*** — отрабатывались НЖК, связанные:
– с умением использовать формы коммуникации, соответствующие ситуации взаимодействия;
– с освоением и отработкой речевых шаблонов, применимых для получения разнообразных социальных и потребительских услуг;
– с умением вступить в разговор, задать вопрос, сформулировать просьбу, выразить свои намерения, завершить разговор.

4. ***Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации*** — отрабатывались НЖК, связанные:
– с умением вести себя по правилам в новых местах и адекватно реагировать в новых ситуациях окружающей действительности;
– с развитием навыка самостоятельности в решении доступных жизненных ситуаций.

5. ***Развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей*** — отрабатывались НЖК, связанные:
– с соблюдением отработанных стереотипов одобряемого поведения в социуме;
– с усвоением и применением ритуалов социального взаимодействия и правил общения с работниками учреждений/предприятий в соответствии с социальной ролью (зритель, покупатель, пассажир и т. д.);
– с освоением коммуникативных умений и навыков в ближнем и дальнем социальном окружении для решения доступных жизненных задач;
– с соблюдением правил поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса;
– с пониманием социальной роли другого человека, его социального статуса, правильным обращением к собеседнику согласно ста-

тусу, возрасту (продавец, одноклассник, учитель).

Данные НЖК конкретизировались и дополнялись в соответствии со сферой получения услуги. Например, «Навыки использования транспорта». Поездка на метро:

- покупка/пополнение транспортной карты;
- навигация по схеме метро;
- следование указателям;
- правила поведения на эскалаторе;
- движение по выбранному маршруту;
- посадка/высадка из вагона.

В рамках исследования было уточнено и содержательно дополнено понятие «социально-бытовая ориентировка» применительно к современным условиям мегаполиса. Оно расширено за счет включения компонентов, связанных с освоением цифровых сервисов (использование электронных табло, онлайн-расписаний), навыками получения государственных и коммерческих услуг, а также способностью решать многошаговые задачи в условиях динамично меняющейся и полиструктурной городской среды.

С целью обеспечения выходов обучающихся на практические занятия в учреждения и предприятия города было пересмотрено и дополнено тематическое планирование по учебным предметам и проведена синхронизация теоретических тем и практических занятий. Темы были распределены по годам обучения с 5 по 9 классы. Пример по разделу «Транспорт» приведен в таблице 1.

Таблица 1

Пример тематического планирования практических занятий в городской среде по теме «Транспорт»

Элементы городской среды **1**	1 четверть (сентябрь — октябрь) **2**	2 четверть (ноябрь — декабрь) **3**	3 четверть (январь — март) **4**	4 четверть (апрель — май) **5**
Наземный транспорт	5 класс Общественный городской транспорт. Автобус. Правила безопасности на остановке.	8 класс Междугородний транспорт. Инфраструктура Ж/Д вокзала. Покупка билетов на поезда ближнего следования.		

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Железная дорога	7 класс Железнодорожный вокзал. Электрички, экспрессы. Безопасность перемещения.		9 класс Железнодорожный вокзал. Поезда дальнего следования. Планирование поездки, покупка билетов.	
Подземный транспорт		5 класс. Метро. Безопасность. Правила поведения в метро. Услуги метро. 6 класс. Метро. Как добраться на метро. Правила безопасного перемещения.		7–8 класс. Внеурочная деятельность. Экскурсия в метро. История Московского метрополитена. Знакомство с профессиями.

Педагогическая технология поэтапного формирования навыков социально-бытовой ориентировки в условиях городской среды

В ходе исследования была разработана и апробирована трехэтапная технология формирования жизненных компетенций, обеспечивающая последовательный перенос навыков из условий учебного класса в реальную городскую среду.

Педагогическая технология поэтапного формирования навыков ЖК и социально-бытовой ориентировки в условиях городской среды предусматривала:

1. Предварительную подготовку на уроке в классе. Сначала тема отрабатывалась на уроке, проводилась большая подготовительная работа с каждым из учеников. После изучения теоретического материала ситуация проигрывалась в условиях класса, учащиеся получали первый опыт практики.

В рамках данного этапа осуществлялось: изучение теоретического материала по теме практического занятия, знакомство с алгоритмом практических действий, отработка речевых модулей, проигрывание ситуаций; отработка правил техники безопасности и безопасного поведения.

2. Практическое занятие в городской среде. На практическом занятии отрабатывался и закреплялся полученный навык и алгоритм действий при получении социальных и потребительских услуг. Учащиеся действовали в реальной жизненной ситуации, в которой возникали различные непредвиденные обстоятельства, из которых нужно было на доступном уровне самостоятельности, но под контролем взрослого, найти выход.

В рамках данного этапа осуществлялись: отработка и закрепление алгоритмов действий в реальных, но смоделированных учебно-практических ситуациях на базе учреждений и предприятий города; закрепление навыков продуктивного взаимодействия и коммуникации с учетом социальной роли собеседника и своей собственной, отработка правил поведения в общественных местах, закрепление навыков безопасного поведения, расширение социального опыта.

Выход может сопровождаться дополнительными вспомогательными средствами, которые находятся у педагога и применяются в случае необходимости: визуальные правила поведения; визуализация правил безопасности; карточки-подсказки с речевыми модулями; алгоритмы последовательных действий; визуализированные социальные истории.

3. Контрольно-корректирующий этап. Проведение контроль-уроков с анализом практических проб и экспертной оценкой для фиксации приобретенных компетенций, выявления трудностей и внесения корректив.

В рамках данного этапа осуществлялись: оценка уровня освоения практических навыков, оценка самостоятельности выполнения практических действий, оценка личностных результатов и уровня сформированности навыков жизненной компетенции.

Приведем пример Карты навыка для обучающегося.

Навык: «Покупка билета в кинотеатр»

Алгоритм действий:

1. Подойти к кассе. Выбрать на электронном табло время сеанса и фильм для просмотра.
2. Сказать: «Здравствуйте!»
3. Высказать просьбу о приобретении билетов, назвать их количество. Назвать кассиру фильм и время сеанса.
4. Выбрать место по схеме зала и назвать его.
5. Оплатить покупку.
6. Проверить билет.
7. Сказать: «Спасибо!»

Педагог, ведущий наблюдение, отмечает уровень освоения алгоритма.

Уровень освоения:

- Выполняется самостоятельно.
- Требуется небольшая помощь.

Параметр	Балл	Примечания
Инициативность в общении	1 2 3	
Четкость формулировок	1 2 3	
Соблюдение алгоритма	1 2 3	
Навыки получения услуги	1 2 3	
Адаптивность к изменениям	1 2 3	

Рис. 1. Карта педагогического наблюдения за социальным поведением

Прим. Шкала оценки: 1 — требуется помощь, 2 — частичная самостоятельность, 3 — полная самостоятельность.

- Нужна постоянная поддержка.

На уроке-контроле педагогом заполняется Карта педагогического наблюдения за социальным поведением (рис. 1).

Для каждого практического выхода определялись конкретные навыки, связанные с получением социальной и потребительской услуги, которые становились предметом педагогического внимания и специально формировались в моделируемых ситуациях. Так, при выходе в кинотеатр дополнительно отрабатывались следующие навыки.

1. Навыки планирования и выбора сеанса: работа с электронным табло и расписанием сеансов; понимание форматов кино (2D, 3D); выбор фильма по возрастному ограничению; определение удобного времени и даты; сравнение цен на утренние/вечерние сеансы.

2. Навыки ориентации в пространстве кинотеатра: нахождение нужного кинозала по номеру; понимание системы указателей и навигации; определение своего места в зале; нахождение туалетов, гардероба, аварийных выходов.

3. Навыки поведения во время сеанса: своевременный вход в зал до начала сеанса; размещение на своем месте по номеру ряда и кресла; соблюдение тишины во время сеанса; адекватная реакция на происходящее на экране (без громких комментариев и эмоциональных выкриков); использование телефона только в режиме «без звука»; соблюдение личного пространства других зрителей; уборка мусора после себя; организованный выход из зала.

4. Навыки взаимодействия с персоналом: вежливое обращение к кассиру; взаимодействие с контролером при предъявлении билета; запрос помощи при затруднениях: «Подскажите, пожалуйста, где зал №…»; обращение к службе безопасности в случаях необходимости.

Результаты исследования

Результативность исследования оценивалась с помощью измеримых диагностических процедур. Оценка предметных результатов осуществлялась посредством тестовых заданий, используемых в рамках текущего контроля и анализа практических проб. Личностные результаты отслеживались на основании педагогического наблюдения по параметрам: самостоятельная коммуникация с сотрудниками учреждения, способность выполнить многоступенчатую инструкцию, способность ориентироваться в жизненной ситуации, базовые навыки работы с информацией, способность правильно вести себя в общественных местах. Для определения уровня сформированности навыков жизненной компетенции применялся метод экспертной оценки.

Диагностика показала положительную динамику по всем оцениваемым параметрам у 100 % обучающихся. У участников проекта отмечены: приобретение значительного социального опыта и расширение коммуникативных средств (высокий уровень — 35 %, средний уровень — 65 %); повышение уверенности в поведении и способности к социальной интеграции (высокий уровень — 70 %, средний уровень — 30 %); умение соблюдать социальные нормы и демонстрировать адаптивное поведение в общественных местах (высокий уровень — 90 %, средний уровень — 10 %); формирование способности самостоятельно решать доступные жизненные ситуации (совершать покупки, пользоваться транспортом, получать услуги; высокий уровень — 75 %, средний уровень — 25 %). Родители обучающихся подтвердили, что приобретенные навыки успешно используются детьми в быту, отмечая их возросшую самостоятельность и адаптивность. Важным дополнительным эффектом проекта стала подготовка сотрудников городских учреждений к взаимодействию с людьми с интеллектуальными нарушениями, что способствует развитию инклюзивной культуры в городской среде.

Выводы

Реализация проекта «Город для твоей жизни» доказала свою эффективность как технология подготовки учащихся с ИН к самостоятельной жизни. Показана эффективность проекта, его со-

циальная значимость на основе полученных результатов, указывающих на сформированность у обучающихся с интеллектуальными нарушениями устойчивых практических навыков ориентировки в инфраструктуре города, на освоение алгоритмов получения разнообразных социальных и потребительских услуг (в сфере торговли, бытового обслуживания, культуры, здравоохранения), повышение коммуникативных компетенций, включая закрепление речевых модулей и социальных диалогов с учетом статуса и социальной роли собеседника, отработку навыков безопасного и адекватного поведения в общественных местах, понимания и выполнения социальных ролей (покупатель, пассажир, зритель и др.).

В качестве значимых моментов следует отметить системную интеграцию теоретического обучения и практики, партнерство с органами власти как интегратором ресурсов и целенаправленную работу по подготовке принимающих организаций. Проект был представлен на федеральном телеканале (ОТР) в программе «От прав к возможностям», что способствовало популяризации инклюзивных практик. Опыт проекта может быть тиражирован в других регионах для повышения качества социальной адаптации лиц с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. — 2017. — Т. 6, № 1. — С. 138–156. — DOI 10.17759/cpse.2017060109. — EDN YIRLEP.
2. Вильшанская, А. Д. Систематизация общих и специфических навыков из сферы жизненной компетенции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А. Д. Вильшанская, Н. В. Бабкина // Дефектология. — 2025. — № 4. — С. 48–57. — DOI 10.47639/0130-3074_2025_4_48. — EDN JPTCMT.
3. Вильшанская, А. Д. К вопросу формирования навыков жизненной компетенции у обучающихся с легкой умственной отсталостью в младших классах / А. Д. Вильшанская, И. И. Поташова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2024. — № 8. — С. 25–35. — DOI 10.47639/2074-4986_2024_8_25. — EDN DPGGMG.
4. Гончарова, Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2002. — № 5. — С. 4. — EDN SBMGTD.
5. Забрамная, С. Д. Изучаем обучая: рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью (из опыта работы) / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. — Москва : Ин-т общегуманитарных исследований : В. Секачев, 2002. — 48 с., 32 л. ил. — ISBN 5-88230-073-8.
6. Ильина, С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы / С. Ю. Ильина // Специальное образование. — 2012. — № 3(27). — С. 39–48. — EDN PGEXOH.
7. Инденбаум, Е. Л. К вопросу о жизненных компетенциях у умственно отсталых младших школьников как способе удовлетворения их особых образовательных потребностей / Е. Л. Инденбаум // Коррекционная педагогика: теория и

практика. — 2019. — № 1 (79). — С. 11–14. — EDN GPXNAY.

8. Коробейников, И. А. Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с легкой умственной отсталостью: проблемные аспекты и пути решения / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум // Специальная психология: исследования и практика. — 2018. — № 4 — С. 13–21. — EDN XWQKMP.

9. Маллер, А. Р. Развитие жизненных компетенций у детей с инвалидностью : метод. пособие / А. Р. Маллер. — Москва : В. Секачев, 2019. — 160 с. — ISBN 978-5-88923-970-3.

10. Мартынова, И. И. Социализация подростков с умственной отсталостью, интеллектуальными нарушениями : учебное пособие / И. И. Мартынова, Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина [и др.]. — Москва : Институт коррекционной педагогики, 2023. — ISBN 978-5-907593-52-7. — EDN XTHQCJ.

11. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [и др.]. — Санкт-Петербург : Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2019. — 120 с. — ISBN 978-5-9909542-6-7. — EDN CGBNBE.

12. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : кн. для учителя / М. Г. Блюмина [и др.] ; под ред. В. В. Воронковой. — Москва : Школа-Пресс, 1994. — 416 с. — ISBN 5-88527-036-8.

13. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. М. Яковлева, М. В. Браткова, О. В. Караневская [и др.]. — Москва : Инфра-М, 2023. — 382 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-017098-5. — DOI 10.12737/1733143. — EDN PNPRXX.

14. Пузанов, Б. П. Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов. — Москва : Владос, 2017. — 88 с. — ISBN 978-5-9500674-6-4.

15. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — 2-е изд. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 259 с. — ISBN 978-5-94193-883-4. — (Публ. сайта «Цифровой образовательный ресурс IPR SMART»). — URL: https://www.iprbookshop.ru/90123.html (дата обращения: 04.04.2026).

References

1. Babkina, N. V. (2017). Zhiznennyye kompetentsii kak neot"yemlemaya sostavlyayushchaya soderzhaniya obrazovaniya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya = Life competencies as an integral component of the educational content for children with mental development delay. *Clinical and Special Psychology*, *6*(1), 138–156. EDN YIRLEP.

2. Vilshanskaya, A. D., Babkina, N. V. (2025). Sistematizatsiya obshchikh i spetsificheskikh navykov iz sfery zhiznennoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya = Systematization of general and specific skills from the sphere of life competence of primary schoolchildren with disabilities. *Defectology*, *4*, 48–57. DOI 10.47639/0130-3074_2025_4_48. EDN JPTCMT.

3. Vilshanskaya, A. D., Potashova, I. I. (2024). K voprosu formirovaniya navykov zhiznennoy kompetentsii u obuchayushchikhsya s legkoy umstvennoy otstalost'yu v mladshikh klassakh = On the issue of forming life competency skills in students with mild intellectual disability in primary grades. *Upbringing and Education of Children with Developmental Disorders*, *8*, 25–35. DOI 10.47639/2074-4986_2024_8_8_25. EDN DPGGMG.

4. Goncharova, E. L., Kukushkina, O. I. (2002). Rebyonok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami =A child with special educational needs. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, *5*, 4. EDN SBMGTD.

5. Zabramnaya, S. D., Isaeva, T. N. (2002). Izuchayem obuchaya: Rekomendatsii po izucheniyu detey s tyazheloy umstvennoy otstalost'yu: Iz opyta raboty = Learning by

teaching: Recommendations for studying children with severe intellectual disability: From work experience. Moscow: V. Sekachev, 48 p. ISBN 5-88230-073-8.

6. Ilyina, S. Yu. (2012). Rechevoye razvitiye umstvenno otstalykh starsheklassnikov v protsesse obucheniya russkomu yazyku: sostoyaniye, problemy i perspektivy = Speech development of intellectually disabled high school students in the process of learning the Russian language: state, problems and prospects. *Special Education*, *3*, 39–48. EDN PGEXOH.

7. Indenbaum, E. L. (2019). K voprosu o zhiznennykh kompetentsiyakh u umstvenno otstalykh mladshikh shkol'nikov kak sposobe udovletvoreniya ikh osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey = On the issue of life competencies in intellectually disabled primary schoolchildren as a way to meet their special educational needs. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, *1*(79), 11–14. EDN GPXNAY.

8. Korobeinikov, I. A., Indenbaum, E. L. (2018). Monitoring zhiznennoy kompetentsii obuchayushchikhsya s legkoy umstvennoy otstalost'yu: problemnyye aspekty i puti resheniya = Monitoring the life competence of students with mild intellectual disability: Problematic aspects and solutions. *Special Psychology: Research and Practice*, *4*, 13–21. EDN XWQKMP.

9. Maller, A. R. (2019). Razvitiye zhiznennykh kompetentsiy u detey s invalidnost'yu: Prakticheskoye posobiye = Development of life competencies in children with disabilities: A practical guide. Moscow: V. Sekachev, 160 p. ISBN 978-5-88923-970-3.

10. Martynova, I. I., Strebeleva, E. A., Zakrepina, A. V., Butusova, T. Yu., Shilova, E. A., Kinash, E. A. (2023). Sotsializatsiya podrostkov s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) = Socialization of adolescents with intellectual disability (intellectual impairments). Moscow: IKP, 53p. ISBN 978-5-907593-52-7. EDN XTHQCJ.

11. Nikolskaya, O. S., Kukushkina, O. I., Goncharova, E. L. (2019). Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya obuchayushchikhsya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya do 2030 g. = Concept for the development of education for students with disabilities and special needs until 2030. Moscow: IKP, 120 p. ISBN 978-5-9909542-6-7. EDN CGBNBE.

12. Voronkova, V. V. (Ed.). (1994). Obucheniye i vospitaniye detey vo vspomogatel'noy shkole: posobiye dlya uchiteley i studentov defektologicheskikh fakul'tetov pedagogicheskikh institutov = Education and upbringing of children in an auxiliary school: a manual for teachers and students of defectology faculties of pedagogical institutes. Moscow: Shkola-Press, 416 p. ISBN 5-88527-036-8.

13. Yakovleva, I. M., et al. (2023). Pedagogika i psikhologiya detej s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) = Pedagogy and psychology of children with intellectual disability (intellectual impairments). Moscow: NITS INFRA-M, 382 p. ISBN 978-5-16-017098-5. DOI 10.12737/1733143. EDN PNPRXX.

14. Puzanov, B. P. (2017). Sotsial'naya adaptatsiya, reabilitatsiya i obucheniye detey s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya = Social adaptation, rehabilitation and education of children with intellectual developmental disorders. Moscow: Vlados, 88 p. ISBN 978-5-9500674-6-4.

15. Rubinshtein, S. Ya. (2016). Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika = Psychology of the intellectually disabled schoolchild. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 259 p. ISBN 978-5-94193-883-4. Available at Apr. 4, 2026 from https://www.iprbookshop.ru/90123.html.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 376.37:004.8
ББК Ч457+А66 *ГРНТИ 14.29.01; 14.29.29* *Код ВАК 5.8.3*

Анна Романовна Зарецкая[1]✉
Елена Викторовна Ушакова[2]✉
Алексей Владимирович Литвинов[3]✉

Anna R. Zaretskaya[1]✉
Elena V. Ushakova[2]✉
Aleksey V. Litvinov[3]✉

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

THE USE OF NEURAL NETWORKS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESOURCES IN LOGOPEDIC PRACTICE

[1,2] Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
[1] zareckayaar@mgpu.ru, SPIN-код: 9340-7603
[2] ushakova@mgpu.ru, SPIN-код: 3003-0507
[3] АО «Логомир», Санкт-Петербург, Россия, lit43848@gmail.com

Аннотация. Целью данной статьи является всесторонний анализ потенциала, областей применения и вызовов интеграции нейросетей и искусственного интеллекта (ИИ) в логопедическую практику. Материал включает аналитический обзор фундаментальных технологий обработки речи (Automatic Speech Recognition, Text-to-Speech, Natural Language Processing), лежащих в основе специализированных логопедических приложений. На основе анализа дистанционного формата реализации логопедической помощи рассматривается гибридная модель коррекционно-педагогической работы. Результаты исследования показывают, что ИИ находит прямое применение в решении ключевых задач логопедической помощи, преодолевая субъективность диагностики, обеспечивая индивиду-

[1,2] Moscow City University, Moscow, Russia
[1] zareckayaar@mgpu.ru, SPIN code: 9340-7603
[2] ushakova@mgpu.ru, SPIN code: 3003-0507
[3] "Logomir" JSC, Saint Petersburg, Russia, lit43848@gmail.com

Abstract. This article aims to provide a comprehensive analysis of the potential, applications, and challenges of integrating neural networks and artificial intelligence (AI) into speech therapy. The article includes an analytical review of core speech processing technologies, such as Automatic Speech Recognition, Text-to-Speech, and Natural Language Processing, which underpin specialized logopedic applications. Based on the analysis of the remote format of logopedic support realization, the study considers a hybrid model of rehabilitation-pedagogical work. The findings indicate that AI directly addresses key tasks of logopedic support by overcoming diagnostic subjectivity, ensuring individualization of rehabilitation, and automating routine processes. The complementary nature of the hybrid model of logopedic support provision makes it possible to

© Зарецкая А. Р., Ушакова Е. В., Литвинов А. В., 2026

ализацию коррекционной работы и автоматизируя рутинные задачи. Взаимодополняющий характер гибридной модели оказания логопедической помощи позволяет сочетать эффективную коммуникацию в реальной ситуации взаимодействия, эмпатию с максимальной объективностью оценки, индивидуализацией и интенсивностью тренировок. Область применения результатов охватывает создание и внедрение высокотехнологичных инструментов и цифровых платформ в логопедическую практику, что значительно расширяет возможности получения доступной и квалифицированной помощи для людей из удаленных районов.

Выводы. Гибридная модель логопедической помощи, в которой учитель-логопед использует ИИ как мощный вспомогательный инструмент, востребована среди семей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, имеет высокие показатели эффективности, сопоставимые с показателями очного формата коррекционно-педагогической работы. Подход, сочетающий экспертный профессиональный контроль с возможностями технологий, открывает путь к более эффективной, доступной и персонализированной логопедической практике.

Ключевые слова: логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, логопедическая практика, логопедическая помощь, логопеды, логопедичкеская работа, цифровые технологии, цифровые инструменты, искусственный интеллект, распознавание речи, нейронные сети, нейросети, диагностика речи, коррекция речи, коррекционная работа, объективный анализ, экосистемный подход.

combine effective communication in a real situation of interaction and empathy with maximum objectivity of assessment, individualization and intensity of training. The scope of the results covers the creation and implementation of high-tech tools and digital platforms in logopedic practice, which significantly expands the possibilities of obtaining affordable and qualified care for people from remote areas.

The conclusions show that the hybrid model of logopedic support, in which the teacher-logopedist uses AI as a powerful supplementary tool, is highly needed by families raising children with speech disorders. This model demonstrates effectiveness levels comparable to traditional face-to-face rehabilitation-pedagogical work. An approach combining expert professional control with technological capabilities, paves the way for a more efficient, accessible, and personalized logopedic practice.

Keywords: logopedics, speech disorders, children with speech disorders, logopedic practice, logopedic support, logopedists, logopedic work, digital technologies, digital tools, artificial intelligence, speech recognition, neural networks, speech diagnostics, speech rehabilitation, rehabilitation work, objective analysis, ecosystem approach.

Информация об авторах: Зарецкая Анна Романовна, ассистент, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, email: zareckayaar@mgpu.ru.

Ушакова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, email: ushakova@mgpu.ru.

Литвинов Алексей Владимирович, генеральный директор АО «Логомир», г. Санкт-Петербург, адрес: 198206, Россия, г. Санкт-Петербург, вн. тер. г. муниципальный округ Сосновая Поляна, Петергофское шоссе, д. 73, лит Т, помещение 1-Н, офис 17/3, email: lit43848@gmail.com.

Для цитирования: Зарецкая, А. Р. Использование ресурсов нейронных сетей и искусственного интеллекта в логопедической практике / А. Р. Зарецкая, Е. В. Ушакова, А. В. Литвинов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 23-38.

Author's information: Zaretskaya Anna Romanovna, Assistant Lecturer, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

Ushakova Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

Litvinov Aleksey Vladimirovich, Director General, "Logomir" JSC, Saint Petersburg, Russia.

For citation: Zaretskaya, A. R., Ushakova, E. V., Litvinov, A. V. (2026). The Use of Neural Networks and Artificial Intelligence Resources in Logopedic Practice. *Special Education*, *2*(82), pp. 23-38. (In Russ.)

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) — это способность технической системы имитировать когнитивные функции человека, позволяющая выполнять практические задачи по обработке информации и получать результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека. Основой современного ИИ и машинного обучения являются нейронные сети — математические модели, созданные на примере структуры человеческого мозга. Состоя из слоев взаимосвязанных «нейронов», они обрабатывают большие объемы данных, обучаясь выявлять в них сложные закономерности и улучшая свою производительность в таких задачах, как распознавание образов или обработка языка [15, с. 3]. Эта способность к обработке сложных сигналов и закономерностей создает естественную синергию между возможностями ИИ и потребностями логопедии в точной диагностике, персонали-

зированной коррекции и глубоком понимании механизмов речевых нарушений [16, с. 59–60].

Современный этап развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью характеризуется поиском новых методологических оснований для интеграции цифровых технологий. В данной работе авторы опираются на экосистемный подход, классически сформулированный У. Бронфенбреннером (Bronfenbrenner, 1979). В отечественной науке теоретические аспекты понимания детского развития с позиций данной теории подробно раскрыты в работах Н. Е. Вераксы [3].

Принципиальной позицией экосистемного подхода в логопедической работе является рассмотрение процесса преодоления речевых нарушений не как изолированного воздействия на ребенка, а как динамической системы взаимодействий между всеми участниками: ребенком, педагогом, семьей и цифровой средой. В такой системе логопедической помощи нейросетевые технологии выступают не просто техническим средством, а активным компонентом образовательной экосистемы, обеспечивающим непрерывность и адаптивность логопедической помощи. Применение ИИ позволяет выстроить гибридную модель помощи, которая объединяет профессиональную экспертизу логопеда и возможности объективного машинного анализа в единый коррекционно-развивающий контур.

Настоящее исследование фокусируется на анализе того, как теоретические положения классической логопедии реализуются в практической деятельности. В качестве иллюстрации экосистемного подхода выступают некоторые цифровые платформы, среди которых платформа «Логопотам», предполагающая гибридную модель логопедической помощи детям. Выбор данного ресурса обусловлен тем, что его архитектура представлена единым, непрерывно функционирующим пространством, позволяющим не только формировать «цифровой след» с данными об организации деятельности, интенсивности занятий и достижениях ребенка, но и своевременно и быстро реагировать на имеющиеся изменения в речевом профиле конкретного обучающегося.

Основная часть

Для начала изучим фундаментальные концепции и основные принципы работы нейронных сетей в анализе речи и языка.

Для работы с речевыми данными традиционно используется три типа решений на основе ИИ:

1) распознавание речи (Automatic Speech Recognition — ASR): ASR преобразует устную речь в текст. Система анализирует речь,

распознает отдельные звуки, объединяет их в слова и формирует грамотный, связный текст [11, с. 8–11];

2) синтез речи (Text-to-Speech — TTS): технологии TTS преобразуют письменный текст в естественно звучащую речь. Эта технология позволяет формировать образцы нормативной речи и использовать синтезированный голос;

3) обработка и понимание естественного языка (Natural Language Processing — NLP / Natural Language Understanding — NLU): NLP и NLU — это области ИИ, фокусирующиеся на взаимодействии компьютеров с человеческим языком. обеспечивают анализ семантики, структуры и связности высказывания.

Таким образом, прогресс в фундаментальных технологиях обработки речи ИИ, таких как ASR, TTS и NLP, может являться ключевым фактором для создания специализированных логопедических приложений и платформ. Усовершенствованная ASR позволяет лучше анализировать нарушенную речь, а передовая TTS может предоставлять модели для правильного произношения или использоваться в устройствах аугментативной и альтернативной коммуникации (АКК). NLP обеспечивает инструменты для анализа лингвистического содержания речи, что важно для оценки грамматического строя или связности высказываний.

Рассмотрим ключевые задачи, область применения и методы современной логопедии.

Ключевыми компонентами логопедической помощи являются диагностика речи и коммуникации, собственно логопедическая работа и профилактика вторичных и третичных нарушений. Благодаря диагностике определяются возможные причины и степень речевых расстройств. Диагностические данные представляют собой основу логопедической работы, направленной на устранение речевых нарушений и вторичных и третичных нарушений. Важно, что логопедическая работа носит комплексный характер и часто включает развитие связанных с речью когнитивных функций: внимания, памяти и мышления [4, с. 13–15].

В условиях цифровизации эти три направления могут быть объединены в рамках единого цифрового решения, отражающего экосистемный подход в оказании логопедической помощи. Под экосистемным подходом в данном контексте понимается совокупность взаимосвязанных цифровых компонентов, функционирующих на одной платформе и организованных в строгой логической последовательности для решения единой задачи, сопровождения речевого развития ребенка на всех

этапах, от первичной диагностики до коррекции и профилактики. Экосистемный подход позволяет рассматривать логопедическую практику не как набор разрозненных методик, а как целостный**,** непрерывный процесс, в котором каждый этап работы логически связан с предыдущим, а данные, полученные на одном уровне, используются для организации последующих. Более того, такой подход напрямую отвечает особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, выделенным в исследованиях последних лет. К ним относятся не только создание безбарьерной среды, но и определение адекватного режима нагрузок, обеспечение адресной коррекционной помощи и, что критически важно, «максимальное расширение образовательного пространства» [5].

В контексте экосистемного подхода целесообразно рассмотреть спектр цифровых решений, представленных на российском и международном рынках, с точки зрения глубины интеграции технологий искусственного интеллекта в структуру логопедической помощи.

Российские решения. Рынок представлен рядом платформ, реализующих отдельные элементы экосистемного подхода. Сервис «Логоассистент» предлагает инструменты для дистанционного проведения занятий и ведения документации, однако диагностическая и коррекционная составляющие преимущественно определяются специалистом без автоматической адаптации. Платформа «ЛогоТолк» фокусируется на автоматизации сбора анамнеза и формировании первичных рекомендаций, что сокращает временные затраты на этапе обследования.

Зарубежные решения. Международная практика демонстрирует сходные тенденции. Платформа *Amplio* (США) использует технологии распознавания речи для анализа фонетических нарушений и предоставляет логопеду детализированную аналитику, но функция адаптивного подбора заданий реализована ограниченно. *Constant Therapy* (США) эффективно применяет адаптивные алгоритмы для когнитивной и речевой реабилитации, однако ориентирована преимущественно на взрослую аудиторию и не включает полноценный модуль диагностики. Продукты *Smarty Ears* (Португалия/США) предлагают широкий спектр узкоспециализированных приложений с возможностью централизованного сбора данных, но не обеспечивают их автоматическую интеграцию в единую коррекционную траекторию.

Наиболее системно принципы экосистемности в отечественной практике воплощены в платформе «Логопотам». Выбор данной

платформы для детального анализа обусловлен несколькими факторами: это первый в России мобильный тренажер по развитию речи с виртуальным логопедом; она входит в Единый реестр российского ПО; платформа получила четыре престижные премии в сфере детского образования (1 место «Startech.Awards» — 2025; 1 место «Золотого медвежонка» — 2025; 1 место «Best for kids» — 2024; 1 место «Яндекс премии» — 2024). В «Логопотаме» в едином контуре объединены автоматизированная диагностика с формированием «цифрового профиля речи», генерация персонализированной коррекционной траектории на основе нейросетевого анализа и модуль мониторинга для специалиста, что позволяет реализовать непрерывный цикл «диагностика → коррекция → контроль» без разрывов между этапами. Использование в ней технологий искусственного интеллекта снимает привязку коррекционного процесса к очному присутствию специалиста, делая возможным проведение занятий для семей из удаленных районов, что способствует значительному расширению границ образовательного пространства ребенка.

Структура платформы выстроена в строгом соответствии с логикой логопедического процесса. Диагностический модуль: на первом этапе ребенок выполняет серию игровых заданий, а нейросеть в режиме реального времени анализирует его речь по ключевым параметрам (звукопроизношение, слоговая структура, лексико-грамматический строй). Результатом является автоматически сформированный детальный «цифровой профиль речи», который служит объективной основой для начала работы. Коррекционно-развивающий модуль: на основе профиля платформа генерирует персонализированную «дорожную карту» (адаптивный учебный план), включающую тысячи геймифицированных упражнений. Система автоматически регулирует сложность, опираясь на успешность выполнения предыдущих заданий. Модуль мониторинга и связи с логопедом: все действия ребенка фиксируются, что позволяет логопеду в личном кабинете отслеживать динамику в наглядных графиках и отчетах. Таким образом, три ключевых направления логопедической помощи оказываются замкнутыми в единый технологический контур, управляемый экспертом.

Представленный обзор позволяет сделать вывод о том, что экосистемный подход реализуется в различных решениях с разной степенью полноты. При этом ключевые принципы — объективизация диагностики, персонализация коррекции и автоматизация

сбора данных — становятся общими для передовых практик в данной области. Различия в функциональных возможностях отражают естественный процесс эволюции рынка, где одни решения специализируются на отдельных этапах логопедической работы, а другие, как «Логопотам», стремятся к созданию сквозного технологического контура, охватывающего весь процесс от первичного скрининга до итоговой оценки результативности.

Анализ перечисленных решений подтверждает, что, вне зависимости от страны происхождения, эффективные модели внедрения ИИ в логопедию базируются на едином принципе: нейросети берут на себя функции объективной оценки, адаптации материала и автоматизации сбора данных, в то время как учитель-логопед сохраняет за собой роль методологического лидера, обеспечивающего интерпретацию результатов, эмоциональную поддержку и тонкую настройку стратегии вмешательства.

Сфера деятельности логопеда охватывает широкий спектр речевых и языковых нарушений, требующих комплексного и этапного подхода к диагностике и коррекции [4, с. 17–19]. Структурированный характер логопедической работы формирует массивы данных, которые могут быть использованы для обучения и совершенствования нейросетевых моделей. Также возможности нейросетей, ИИ находят прямое применение для решения ряда ключевых задач и преодоления некоторых ограничений в логопедической практике. Рассмотрим основные аспекты.

Субъективность оценки является частой проблемой и неотъемлемой частью диагностики речи специалистом. ИИ, способный к количественному анализу акустических характеристик голоса и речи, может предоставить объективные, измеряемые показатели для диагностики и мониторинга динамики нарушений, дополняя экспертную оценку логопеда [16, с. 61–63].

Сложные речевые нарушения часто характеризуются тонкими или нелинейными паттернами в акустических сигналах, артикуляционных движениях или лингвистических структурах. Нейросети способны выявить такие скрытые особенности и закономерности, которые могут быть неочевидны для человека, что потенциально позволяет уточнить диагностические данные, дифференцировать схожие состояния или отследить прогресс обучения на более глубоком уровне [16, с. 60–62].

Экосистемный подход позволяет реализовывать диагностику в постоянном режиме и формировать динамический профиль

речевого развития ребенка. Алгоритмы ИИ, обученные на больших данных оценки речевого развития, позволяют получать результаты, сопоставимые с традиционной логопедической диагностикой по ключевым параметрам — звукопроизношение, темп, ритм, связность речи [16, с. 59–60]. При этом существенно меняются временные и организационные характеристики процедуры. Если традиционное обследование специалистом занимает в среднем 60–90 минут и требует высокой концентрации как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого, то первичная диагностика с использованием ИИ может быть реализована в течение 15–20 минут с учетом особенностей внимания и утомляемости и в целом работоспособности детей. Таким образом, диагностика на базе ИИ не уступает по качеству традиционной, но выигрывает по доступности, скорости и удобству организации.

Часто в силу географической удаленности системная коррекционная работа с ребенком недоступна, носит эпизодический характер. В экосистемной модели ИИ выполняет функцию «логопеда рядом с домом» и обеспечивает реализацию принципа системной работы. Цифровая среда делает возможным регулярное сопровождение ребенка независимо от его места проживания. Для семей из удаленных районов это означает не эпизодический доступ к специалисту, а включенность в полноценный коррекционно-развивающий процесс [17]. При этом самостоятельная работа ребенка в цифровой среде не исключает участия специалиста: экосистема предполагает постоянное сопровождение, анализ данных и корректировку траектории развития со стороны учителя-логопеда.

В коррекционной работе ИИ выступает в роли адаптивного помощника. Существуют интерактивные приложения и игры, в которых ребенок выполняет артикуляционные упражнения, а нейросеть в реальном времени дает обратную связь. Для людей с тяжелыми речевыми нарушениями разрабатываются системы дополненной и альтернативной коммуникации (ААС), где ИИ помогает предугадывать и составлять фразы, облегчая общение [2, с. 47–48].

В рамках экосистемного подхода ИИ выполняет функцию не только тренажера, но и координатора коррекционного процесса. На основе результатов диагностики формируется цифровой профиль ребенка, включающий данные о его речевых особенностях, уровне сформированности навыков и динамике продвижения в ходе коррекционно-педагогической работы. Каждое действие ребенка в приложении для ИИ является значимым и подвергает-

ся анализу, позволяя наполнять дополнительной информацией цифровой профиль ребенка. Профиль позволяет системе автоматически подбирать задания, регулировать их сложность, фиксировать успешность выполнения и отслеживать изменения в речевом развитии. Коррекционная работа становится непрерывной и адаптивной: каждое новое задание опирается на предыдущие результаты. При этом логопед сохраняет ведущую роль, он определяет стратегию, контролирует процесс и интерпретирует данные, а ИИ берет на себя рутинные операции по подбору и обновлению материала.

Наиболее значимым является подход к организации коррекционно-педагогической работы, в котором приложение не заменяет специалиста, а дополняет его, действуя как интерактивный тренажер для закрепления навыков. При этом учитель-логопед осуществляет общее руководство всеми этапами логопедической помощи и использует приложение для контроля выполнения заданий. Такой подход, объединяющий автоматизацию, игровой контент и экспертный человеческий надзор, представляет собой перспективную модель внедрения ИИ в логопедическую практику[1].

Традиционный и технологический подход с использованием ИИ в логопедической практике не столько конкурируют, сколько дополняют друг друга. Незаменимое преимущество логопеда — это способность профессионально выстраивать систему логопедической помощи, оказывать поддержку, консультировать родителей. В свою очередь, ИИ вносит в процесс большую объективность, формируя цифровой профиль ребенка, предоставляя точные данные для отслеживания прогресса коррекционной работы, и интенсивность за счет возможности ежедневных, адаптируемых в реальном времени тренировок. В итоге традиционный подход обеспечивает качество логопедической работы и глубину психологического контакта, а ИИ как дополнительный инструмент — доступность, частоту и объективность коррекционной работы.

Рассмотрим, как теоретические положения экосистемного подхода находят свое воплощение в структуре и функционале реальных цифровых платформ. Архитектура цифрового решения может быть соотнесена с уровнями модели Бронфенбреннера, что позволяет говорить не просто об использовании технологий, а о соз-

[1] 7 сайтов и приложений с логопедическими играми // Педсовет. — URL: https://pedsovet.org/article/7-sajtov-i-prilozenij-s-logopediceskimi-igrami (дата обращения: 04.07.2025).

дании полноценной развивающей экосистемы.

Микроуровень (непосредственное окружение ребенка). На этом уровне платформа выступает интерактивной средой для взаимодействия ребенка с коррекционными заданиями. ИИ-тьютор в приложении дает мгновенную обратную связь, хвалит за успехи и мягко указывает на ошибки, реализуя функцию «эмоционального» и поддерживающего партнера в игре. Родитель, получая push-уведомления и короткие видеоотчеты о прогрессе, становится активным участником процесса, мотивируя ребенка и закрепляя навыки в быту.

Мезоуровень (взаимосвязи между элементами микроуровня). «Логопотам» выступает связующим звеном между ребенком, родителем и логопедом. Логопед, видя в своем кабинете объективные данные о самостоятельной работе ребенка, может более эффективно выстроить очные или онлайн-сессии, концентрируясь на сложных моментах, а не на рутинной отработке. Родитель перестает быть пассивным наблюдателем или требовательным «контролером», а становится помощником, действующим по четким рекомендациям, которые генерирует система и корректирует специалист.

Экзоуровень (внешние структуры, влияющие на развитие). В данном контексте сама цифровая платформа становится таким внешним институтом. Технологии ИИ, лежащие в основе ASR и NLP, создают ту самую объективную, стандартизированную среду оценки, которая не зависит от настроения или квалификации конкретных специалистов на местах. Это особенно критично для семей из регионов с дефицитом логопедов, где платформа берет на себя функцию «методического центра» и гаранта качества.

Макроуровень (культурный и социальный контекст). Платформа учитывает нормы и ценности культурной среды, предлагая контент, разработанный на русском языке с учетом специфики русской фонетики и лексики. Это делает экосистему органичной для российских семей.

Таким образом, цифровые образовательные платформы могут представлять многоуровневое пространство, где нейросети выступают адаптивным механизмом, настраивающим связи между всеми участниками коррекционно-педагогического процесса и обеспечивающим его непрерывность.

Выводы

Внедрение ИИ формирует целостную модель логопедической помощи, где технологии обеспечивают объективность и непрерывность, не подменяя экспертную

роль специалиста-архитектора. Их использование сокращает время обследования без потери качества данных, минимизируя утомляемость ребенка и повышая доступность диагностики, обеспечивает автоматическую персонализацию нагрузки и динамическое выстраивание индивидуальной траектории развития в режиме реального времени, а передача рутинных задач нейросетям позволяет логопеду сосредоточиться на стратегическом планировании и интерпретации результатов, повышая общую результативность коррекционного процесса.

Профилактический и развивающий потенциал экосистемы проявляется в том, что цифровая среда включает задания, направленные не только на коррекцию нарушений, но и на общее речевое развитие. Длительное использование таких систем способствует формированию более высоких показателей речевого развития у детей, позволяя рассматривать ИИ не только как коррекционный инструмент, но и как устойчивую среду для речевого развития.

Особое значение экосистемный подход приобретает в контексте территориальной удаленности и дефицита специалистов. Реализованные в виде цифровых платформ, такие системы выполняют функцию «логопеда рядом с домом», обеспечивая регулярное сопровождение ребенка независимо от места проживания. Самостоятельная работа в цифровой среде при этом остается частью профессионально организованного процесса, находящегося под контролем специалиста.

Анализ структуры цифровых платформ, включающих модули диагностики, персонализированной коррекции и мониторинга, доказывает, что интеграция ИИ позволяет не только автоматизировать рутину, но и качественно изменить характер взаимодействия между специалистом, ребенком и семьей. Данные, накапливаемые в цифровом профиле на протяжении всей работы, создают уникальную базу для долгосрочного анализа речевого онтогенеза и совершенствования методик коррекции. Именно такие экосистемные решения задают вектор развития будущей логопедической практики, делая ее по-настоящему персонализированной, доступной и объективной.

Таким образом, будущее логопедии видится через призму цифровых технологий в реализации гибридной модели, сочетающей эмпатию, стратегическое профессиональное мышление специалиста и его педагогический опыт с аналитическими и организационными возможностями искусственного интеллекта. Экосистемные решения позволяют сделать логопедическую помощь более объек-

тивной, интенсивной и доступной, сохраняя при этом ключевую роль человека в диагностическом и коррекционно-развивающем процессе, профилактической и развивающей работе.

Дополнительные источники

1. Нейротехнологии и искусственный интеллект: дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии / М-во цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ. — Москва, 2019. — URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019ii.pdf (дата обращения: 10.06.2025).

2. ГОСТ Р 59895-2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании: общие положения и терминология. — URL: https://rosgosts.ru/35/240/gost_r_59895-2021 (дата обращения: 14.03.2025).

3. Artificial Intelligence in Speech-Language Pathology // Healthcare Degree. — 2023. — URL: https://www.healthcaredegree.com/blog/ai-speech-language-pathology (date of access: 16.04.2025).

Литература

1. Афанасьева, Ю. А. Технология разработки интерактивного сценария урока с использованием ресурсов «Московской электронной школы» (МЭШ) для обучающихся с особыми образовательными потребностями : учебно-методическое пособие / Ю. А. Афанасьева, Е. Г. Гравицкая. — Москва : Московский городской педагогический университет, 2020. — 112 с. — EDN XTOSLI.

2. Бачурин, М. В. Применение методов искусственного интелекта в решении проблемы коммуникации людей с дефектами речи / М. В. Бачурин, В. М. Велиуллаев, Д. П. Солодовник, Н. В. Чудиновских, А. А. Шурпиков // ИНТЕР — Информационные технологии и радиоэлектроника : сборник тезисов студенческой конф. (Екатеринбург, 15–17 мая 2023 г.) / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. — Екатеринбург : Ажур, 2023. — С. 44–49. — EDN LVYFYM.

3. Веракса, Н. Е. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование: теория и практика. — 2014. — № 10 (52). — С. 56–59. — EDN VOICFJ.

4. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. — Изд. 5-е, перераб. и доп. — Москва : ВЛАДОС, 2008. — 703 с. — ISBN 978-5-691-01357-7.

5. Гусейнова, А. А. Мониторинг организации образовательной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова, Е. В. Ушакова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2023. — Т. 17, № 3. — С. 242–254. — DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.3.13. — EDN LWPJMY.

6. Кабанова, В. В. Применение искусственного интеллекта при работе с мультимедийной информацией / В. В. Кабанова, О. С. Логунова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2022. — № 6 (111). — С. 23–41. — DOI 10.23859/1994-0637-2022-6-111-2. — EDN JPNMOC.

7. Коберниченко, В. Г. Основы цифровой обработки сигналов : учеб. пособие для студентов вуза / В. Г. Коберниченко. — Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2018. — 150 с. — ISBN 978-5-7996-2464-4. — EDN YPYJTF.

8. Комарова, Н. Л. Возможности использования нейросетей в работе учителя-логопеда / Н. Л. Комарова // Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Иркутск (25–26 окт. 2024 г.). — Иркутск : Иркутский государственный университет, 2024. — С. 270–272. — EDN KWMJBB.

9. Конакова, М. С. Digital-технологии в актуализации приема артикуляционного моделирования в логопедии / М. С. Конакова, В. В. Пивненко, А. А. Стерхова //

Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 78-3. — С. 144–146. — EDN EPTATU.

10. Крамаренко, Н. С. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или Как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» / Н. С. Крамаренко, А. Ю. Квашнин // Вестник Московского государственного областного университета. — 2017. — № 4. — С. 8. — DOI 10.18384/2224-0209-2017-4-850. — EDN YLQFYU.

11. Ле, Н. В. Распознавание речи на основе искусственных нейронных сетей / Ле Нгуен Виен, Д. П. Панченко // Технические науки в России и за рубежом : материалы Междунар. науч. конф. (Москва, 20–23 мая 2011 г.). — Москва : Ваш полиграфический партнер, 2011. — С. 8–11. — EDN VJZDVF.

12. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник / И. А. Никольская. — Москва : Академия, 2011. — 139 с. — ISBN 978-5-7695-7423-8.

13. Покровская, Ю. А. Информационно-коммуникативные технологии в специальном и инклюзивном образовании : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Покровская. — Москва : МГПУ, 2022. — 58 с. — EDN ZAHTSM.

14. Пчелинцева, Н. В. Технологии искусственного интеллекта в образовании: проблемы и перспективы развития / Н. В. Пчелинцева, Н. В. Картечина, Р. Н. Абалуев // Наука и образование. — 2023. — Т. 6, № 1. — Ст. 118. — EDN DOBOWL.

15. Тампель, И. Б. Автоматическое распознавание речи : учеб. пособие / И. Б. Тампель, А. А. Карпов. — Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2016. — 140 с. — EDN ZUXZDN.

16. Хоменко, А. А. Диагностика речевых нарушений у дошкольников с помощью искусственного интеллекта / А. А. Хоменко, И. В. Зинченко, Ю. В. Брызгалова // Педагогическая перспектива. — 2024. — № 1 (13). — С. 58–65. — DOI 10.55523/27822559_2024_1(13)_58. — EDN SUXXVD.

17. Чуксина, В. О. Применение программных технологий для обнаружения речевых нарушений / В. О. Чуксина, Н. В. Майстренко // Научные исследования в современном мире. Теория и практика : сборник избранных статей Всероссийской (национальной) науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 10 нояб. 2021 г.). — Санкт-Петербург : Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2021. — С. 60–63. — DOI 10.37539/NITP322.2021.88.12.004. — EDN RUYYMZ.

18. Attwell, G. A. A Systematic Review of Online Speech Therapy Systems for Intervention in Childhood Speech Communication Disorders / G. A. Attwell, K. E. Bennin, B. Tekinerdogan // Sensors. — 2022. — Vol. 22, No. 24. — P. 9713. — DOI 10.3390/s22249713. — EDN DJEYJB.

19. Duffy, J. R. Motor speech disorders: Where will we be in 10 years? / J. R. Duffy // Seminars in Speech and Language. — 2016. — Vol. 37 (3). — P. 219–224. — DOI 10.1055/s-0036-1584154.

20. Utepbayeva, A. Artificial intelligence in the diagnosis of speech disorders in preschool and primary school children / A. Utepbayeva, N. Zhiyenbayeva, L. Assylbekova, O. Tapalova // World Journal on Educational Technology. — 2022. — Vol. 14, No. 6. — P. 1698–1711. — DOI 10.18844/wjet.v14i6.7616. — EDN EFEKEV.

Materials

1. Ministry of Digital Development, Communications and Mass Communications of the Russian Federation (2019). Neyrotekhnologii i iskusstvennyy intellekt: dorozhnaya karta razvitiya «skvoznoy» tsifrovoy tekhnologii = Neurotechnologies and artificial intelligence: a roadmap for the development of “end-to-end” digital technology. Moscow. Available at June 10, 2025 from https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019ii.pdf.

2. GOST R 59895-2021. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: obshchie polozheniya i terminologiya = GOST R 59895-2021. Artificial intelligence technologies in education: general provisions and terminology. Available at March 14, 2025 from https://rosgosts.ru/35/240/gost_r_59895-2021.

3. Healthcare Degree (2023). Artificial Intelligence in Speech-Language Pathology.

Available at April 16, 2025 from https://www.healthcaredegree.com/blog/ai-speech-language-pathology.

References

1. Afanas′eva, Yu. A., Gravitskaya, E. G. (2020). Tekhnologiya razrabotki interaktivnogo stsenariya uroka s ispol′zovaniem resursov «Moskovskoy ehlektronnoy shkoly» (MEHSH) dlya obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel′nymi potrebnostyami = Technology for developing an interactive lesson scenario using the resources of the Moscow Electronic School for students with special educational needs. Studying manual. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 112 p. EDN XTOSLI.

2. Bachurin, M. V., Veliullaev, V. M., Solodovnik, D. P., Chudinovskikh, N. V., Shurpikov, A. A. (2023). Primenenie metodov iskusstvennogo intelekta v reshenii problemy kommunikatsii lyudey s defektami rechi = Application of artificial intelligence methods in solving the problem of communication of people with speech defects. *INTER — Information technologies and radio electronics. Collection of abstracts of the student conference (Ekaterinburg, May 15–17, 2023)*, 44–49. Ekaterinburg: Azhur. EDN LVYFYM.

3. Veraksa, N. E., Veraksa, A. N. (2014). Ponimanie detskogo razvitiya s pozitsii ehkologicheskoy teorii U. Bronfenbrennera = Understanding child development from the perspective of W. Bronfenbrenner's ecological theory. *Modern preschool education: theory and practice*, *10*(52), 56–59. EDN VOICFJ.

4. Volkova, L. S. (2008). Logopediya = Speech therapy. Textbook for students. Ed. 5th, revised and add. Moscow: VLADOS, 703 p. ISBN 978-5-691-01357-7.

5. Guseynova, A. A., Manuylova, V. V., Ushakova, E. V. (2023). Monitoring organizatsii obrazovatel′noy sredy dlya lits s invalidnost′yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov′ya = Monitoring the organization of the educational environment for people with disabilities and disabilities. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, *17*(3), 242–254. DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.3.13. EDN LWPJMY.

6. Kabanova, V. V., Logunova, O. S. (2022). Primenenie iskusstvennogo intellekta pri rabote s mul′timediynoy informatsiey = The use of artificial intelligence when working with multimedia information. *Bulletin of Cherepovets State University*, *6*(111), 23–41. DOI 10.23859/1994-0637-2022-6-111-2. EDN JPNMOC.

7. Kobernichenko, V. G. (2018). Osnovy tsifrovoy obrabotki signalov = Fundamentals of digital signal processing. Textbook for university students. Ekaterinburg: Ural Fed. Univ. n. a. the First President of Russia B.N. Yeltsin, 150 p. ISBN 978-5-7996-2464-4. EDN YPYJTF.

8. Komarova, N. L. (2024). Vozmozhnosti ispol′zovaniya neyrosetey v rabote uchitelya-logopeda = Possibilities of using neural networks in the work of a speech therapist teacher. *Actual issues of science and education: theory and practice : proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Irkutsk (October 25-26, 2024)*, 270–272. Irkutsk: Irkutsk St. Univ. EDN KWMJBB.

9. Konakova, M. S., Pivnenko, V. V., Sterkhova, A. A. (2023). Digital-tekhnologii v aktualizatsii priema artikulyatsionnogo modelirovaniya v logopedii = Digital technologies in actualizing articulation modeling techniques in speech therapy. *Problems of modern pedagogical education*, *78-3*, 144–146. EDN EPTATU.

10. Kramarenko, N. S., Kvashnin, A. Yu. (2017). Psikhologicheskie i organizatsionnye aspekty vvedeniya tsifrovogo obrazovaniya, ili Kak vnedrenie innovatsiy ne prevratit′ v «tsifrovoy kolkhoz» = Psychological and organizational aspects of introducing digital education, or How innovation cannot be turned into a “digital collective farm”. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, *4*, 8. DOI 10.18384/2224-0209-2017-4-850. EDN YLQFYU.

11. Le, N. V., Panchenko, D. P. (2011). Raspoznavanie rechi na osnove iskusstvennykh neyronnykh setey = Speech recognition based on artificial neural networks. *Technical sciences in Russia and abroad. Proceedings of the International Scientific Conference*

(Moscow, May 20–23, 2011), 8–11. Moscow: Your Polygraphic Partner. EDN VJZDVF.

12. Nikol′skaya, I. A. (2011). Informatsionnye tekhnologii v spetsial′nom obrazovanii = Information technologies in special education. Textbook. Moscow: Akademiya, 139 p. ISBN 978-5-7695-7423-8.

13. Pokrovskaya, Yu. A. (2022). Informatsionno-kommunikativnye tekhnologii v spetsial′nom i inklyuzivnom obrazovanii = Information and communication technologies in special and inclusive education. Studying and the method. manual. Moscow: MGPU, 58 p. EDN ZAHTSM.

14. Pchelintseva, N. V., Kartechina, N. V., Abaluev, R. N. (2023). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: problemy i perspektivy razvitiya = Artificial intelligence technologies in education: problems and prospects of development. *Science and Education*, *6*(1), 118. EDN DOBOWL.

15. Tampel′, I. B., Karpov A. A. (2016). Avtomaticheskoe raspoznavanie rechi = Automatic speech recognition. Studying manual. St. Peterburg: Univ. ITMO, 140 p. EDN ZUXZDN.

16. Khomenko, A. A., Zinchenko, I. V., Bryzgalova, Yu. V. (2024). Diagnostika rechevykh narusheniy u doshkol′nikov s pomoshch′yu iskusstvennogo intellekta = Diagnosis of speech disorders in preschoolers using artificial intelligence. *Pedagogical perspective*, *1*(13), 58–65. DOI 10.55523/27822559_2024_1(13)_58. EDN SUXXVD.

17. Chuksina, V. O., Maystrenko, N. V. (2021). Primenenie programmnykh tekhnologiy dlya obnaruzheniya rechevykh narusheniy = Application of software technologies for detection of speech disorders. *Scientific research in the modern world. Theory and practice. Collection of selected articles of the All-Russian (national) scientific and practical. conf. (St. Petersburg, November 10, 2021)*, 60–63. St. Petersburg: Humanitarian National Research Institute “NatSrazvitie”. DOI 10.37539/NITP322.2021.88.12.004. EDN RUYYMZ.

18. Attwell, G. A., Bennin, K. E., Tekinerdogan, B. (2022). A Systematic Review of Online Speech Therapy Systems for Intervention in Childhood Speech Communication Disorders. *Sensors*, *22*(24), 9713. DOI 10.3390/s22249713. EDN DJEYJB.

19. Duffy, J. R. (2016). Motor speech disorders: Where will we be in 10 years? *Seminars in Speech and Language*, *37*(3), 219–224. DOI 10.1055/s-0036-1584154.

20. Utepbayeva, A., Zhiyenbayeva, N., Assylbekova, L., Tapalova, O. (2022). Artificial intelligence in the diagnosis of speech disorders in preschool and primary school children. *World Journal on Educational Technology*, *14*(6), 1698–1711. DOI 10.18844/wjet.v14i6.7616. EDN EFEKEV.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 376.37
ББК Ч457.0 *ГРНТИ 14.29.09* *Код ВАК 5.8.3*

Маргарита Николаевна Русецкая

ОТ СИСТЕМ К СУДЬБАМ: К ОБОСНОВАНИЮ ТРЕТЬЕГО ЭТАПА ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ritaru@list.ru, SPIN-код: 1855-0576, https://orcid.org/0000-0001-5512-4842

Аннотация. В статье обосновывается переход к третьему — психосоциальному этапу помощи детям с нарушениями речи в логике культурно-исторической теории Льва Выготского. Показано, что современное состояние логопедии требует не просто совершенствования методов диагностики и коррекции, но и изменения единицы логопедического анализа и переосмысления структуры профессиональной помощи. Методологическую основу исследования составляют культурно-исторический, историко-теоретический и сравнительно-аналитический подходы к интерпретации отечественных концепций нарушений речи. Историческая динамика науки рассматривается как последовательность клинико-педагогического, психолого-педагогического и психосоциального подходов.

© Русецкая М. Н., 2026

Margarita N. Rusetskaya

FROM SYSTEMS TO DESTINIES: TOWARD SUBSTANTIATING THE THIRD STAGE OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE CULTURAL-HISTORICAL TRADITION OF L. S. VYGOTSKY

Moscow City University, Moscow, Russia, ritaru@list.ru, SPIN code: 1855-0576, https://orcid.org/0000-0001-5512-4842

Abstract. The article substantiates the transition to the third — psycho-social — stage of support for children with speech disorders within the framework of Lev Vygotsky's cultural-historical tradition. It is shown that the current state of speech therapy requires not only improvement of diagnostic and rehabilitation methods, but also a revision of the unit of logopedic analysis and a reconsideration of the structure of professional support. The methodological foundation of the study includes cultural-historical, historical-theoretical, and comparative-analytical approaches to interpreting Russian concepts of speech disorders. The historical dynamics of the science is viewed as a sequence of clinical-pedagogical, psycho-pedagogical, and psycho-social approaches.

The article shows that in the works of R. E. Levina, a shift was outlined from

Показано, что в трудах Р. Е. Левиной был намечен переход от изучения речевых средств к исследованию их функционирования в коммуникации, а научная школа Г. В. Чиркиной развила этот подход в направлении анализа речевого поведения в образовательной и социальной ситуации. Как развитие этой научной линии обосновывается выделение третьего этапа логопедической помощи, ориентированного на перенос коррекционного результата в реальную жизненную ситуацию ребенка, учет его субъективного переживания, работу с семьей и коммуникативной средой.

Предлагается рассматривать логопедию как интегративную науку о человеке с нарушениями речи, направленную на восстановление и развитие диалогических отношений как основы благополучия, самореализации и социализации. Переход «от систем к судьбам» (цитата Л. С. Выготского) интерпретируется как методологический принцип развития современной логопедии. В статье дается авторское определение психосоциального подхода, уточняется единица анализа в данном подходе и предлагается расширенное понимание логопедии как науки о человеке с нарушениями речи и коммуникации и методах предупреждения, диагностики, коррекции, восстановления и развития речевой, коммуникативной и социальной функции в контексте актуальной жизненной ситуации человека.

Ключевые слова: логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, речевые нарушения, детская речь, развитие речи, Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, психосоциальный подход, логопедическая

the study of verbal means to the analysis of their functioning in communication, while the scientific school of G. V. Chirkina further developed this approach toward the analysis of speech behavior in educational and social contexts. As a continuation of this line of research, the third stage of logopedic support is substantiated. It focuses on transferring rehabilitation outcomes into the child's real-life situation, taking into account the child's subjective experience, and work with the family and communicative environment.

The author suggests interpreting logopedics as an integrative science about a person with speech disorders, aimed at restoring and developing dialogical relations as the foundation of well-being, self-realization, and socialization. The transition "from systems to destinies" (a concept introduced by Vygotsky) is interpreted as a methodological principle of development of contemporary logopedics. The article contains an authorial definition of the psycho-social approach, clarifies the unit of analysis within this approach, and suggests a broad understanding of logopedics as a science about a person with speech and communication disorders and the methods of prevention, diagnostics, correction, restoration, and development of speech, communicative, and social functions in the context of the person's real life situation.

Keywords: logopedics, speech disorders, children with speech disorders, disorders of speech, children's speech, speech development, L. S. Vygotsky, R. E. Levina, G. V. Chirkina, psycho-social approach, logopedic support, cultural-

помощь, культурно-исторический подход, самореализация личности.

Информация об авторе: Русецкая Маргарита Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского городского педагогического университета, Москва, Россия, email: ritaru@list.ru.

Для цитирования: Русецкая, М. Н. От систем к судьбам: к обоснованию третьего этапа помощи детям с нарушениями речи в культурно-исторической теории Л. С. Выготского / М. Н. Русецкая. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 39-49.

historical approach, self-realization of a person.

Author's information: Rusetskaya Margarita Nikolayevna, Doctor of Pedagogy, Professor of Moscow City University, Moscow, Russia.

For citation: Rusetskaya, M. N. (2026). From Systems to Destinies: Toward Substantiating the Third Stage of Support for Children with Speech Disorders in the Cultural-historical Tradition of L. S. Vygotsky. *Special Education*, *2*(82), pp. 39-49. (In Russ.).

Введение

«Кризисы — это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Когда мы от систем перейдем к судьбам, к рождению и гибели систем, мы увидим это воочию» [4, с. 127].

В отечественной традиции логопедия определяется как специальная педагогическая наука о нарушениях речи, методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания [2]. Это определение, появившееся в середине прошлого века, точно отражало задачи психолого-педагогического этапа развития дисциплины, когда в центре профессионального внимания находились нарушение речи, его структура и способы коррекции. Однако современная практика показывает, что речевое нарушение все реже выступает как изолированный дефект и все чаще включено в сложную структуру развития, опосредовано коммуникативной средой, семейной ситуацией, опытом неуспеха и формирующейся субъектной позицией ребенка.

Именно поэтому сегодня требуется уточнение не только методов диагностики и коррекции, но и самого предмета логопедической помощи. Формула Л. С. Выготского «от систем к судьбам» позволяет увидеть, что задача науки состоит не только в описании системы нарушения, но и в понимании того, как это нарушение включено в жизненный путь человека, влияет на его отношения, обучение и возможности участия в социальной жизни [5; 6]. В этом смысле современное состояние логопедии можно рассматривать как переход к разработке психосоциального, исторически третьего подхода к преодолению нарушений речи, ко-

торый логически продолжает традиции культурно-исторического подхода.

Кризис современной логопедии связан не только с усложнением клинической картины или дефицитом квалифицированных кадров. Он проявляется в том, что положительная динамика на занятиях далеко не всегда означает изменение качества общения и жизненной ситуации ребенка в целом. Все чаще логопед работает с детьми, у которых речевая патология входит в структуру сочетанных нарушений развития; расширяются практики инклюзивного образования, по-новому учитываются особенности семейной системы ребенка, образовательной среды и жизненной компетенции как результата специально организованного сопровождения [1; 3; 9]. Исследования Н. Н. Малофеева, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой и их коллег показали, что качественное образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает продвижение не только в академическом, но и в жизненном измерении; жизненная компетенция стала пониматься как обязательный образовательный результат [1; 3; 9]. Следовательно, эффективность логопедической помощи должна оцениваться не только по данным обследования речи, но и по тому, стала ли речь реальным средством общения, саморегуляции и инструментом, обеспечивающим полноценное участие ребенка в совместной деятельности со взрослым и ровесниками.

В данной логике рассмотрения клинико-педагогический подход может быть охарактеризован как система анализа речевого нарушения, ориентированная на выявление его клинической формы, симптоматики, механизма, этиопатогенетических оснований и связи речевого дефекта с общим состоянием психофизического развития ребенка. Его диагностическая задача состоит в квалификации речевого расстройства и определении адекватных коррекционно-педагогических средств с учетом структуры дефекта и клинической картины нарушения. Клинико-педагогический подход сосредоточен на патологии речевого механизма, симптоме, нозологической принадлежности и инструментах коррекции дефекта.

Психолого-педагогический подход, сложившийся в русле культурно-исторической психологии и дефектологии, сделал предметом анализа нарушение речевой деятельности в развитии и определил целью формирование речи как основы общения, познания и обучения [2; 6]. Этот подход рассматривает речевое нарушение как нарушение развития речевой деятельности, влияющее на общение, познание, обучение и формирова-

ние личности ребенка. Его предметом является не только дефект речевой функции, но и закономерности становления речи в онтогенезе и дизонтогенезе, а также специальные психолого-педагогические условия, обеспечивающие предупреждение и преодоление речевых нарушений средствами обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы.

Психосоциальный подход в центр помощи помещает человека с нарушением речи в его актуальной жизненной ситуации, в системе отношений, ожиданий, ограничений и ресурсов. Психосоциальный подход логопедической помощи определяется нами как система теоретических оснований, диагностических ориентиров и практических действий, направленных на преодоление нарушений речи и коммуникации с учетом условий их проявления и преодоления в реальной жизнедеятельности человека. В центре анализа находятся не только структура речевого нарушения и уровень сформированности речевых средств, но и то, как человек использует речь в семье, общении со сверстниками, в образовательной, профессиональной или иной социальной среде; какие барьеры ограничивают речевое участие и какие ресурсы способствуют переносу коррекционного результата в естественные ситуации общения, обучения, самореализации, социальной адаптации и самореализации.

Несомненно, предпосылки психосоциального подхода формировались уже внутри психолого-педагогического этапа. Фундаментальное значение трудов Р. Е. Левиной состоит в том, что логопедия получила системный и каузально-динамический способ анализа речевого развития и его нарушений. Принципиально важно для нашего анализа, что Р. Е. Левина мыслила шире, чем это затем было закреплено в массовой практике. Она рассматривала нормативный речевой онтогенез как систему координат для анализа нарушения, выделяла неразрывную связь речевых средств и способности применять их в коммуникации, подчеркивала роль коммуникативной ситуации развития и взаимодействия ребенка с окружением [5; 6; 7]. Актуализация этой линии выполнена в 2023 г. в статье Е. Л. Гончаровой и О. И. Кукушкиной. Авторы предложили «схему анализа речевого развития ребенка, отвечающую идеям Р. Е. Левиной и при этом содержащую в явном виде компоненты, касающиеся коммуникативного поведения самого ребенка и коммуникативной ситуации его речевого развития» [5]. Четырехкомпонентная схема предлагает строить анализ речевого развития на единстве биологических предпосылок, социальных условий,

речевых средств и коммуникативного поведения ребенка [5].

Ограничения, возникшие в результате редукции методологического наследия Р. Е. Левиной в массовой практике, сведение психолого-педагогического подхода преимущественно к технологичной части — работе с речевыми средствами, осознавала и стратегически преодолевала ученица Р. Е. Левиной — продолжательница дела учителя, профессор Г. В. Чиркина. Научный поиск, организованный Галиной Васильевной в рамках деятельности лаборатории содержания и методов обучения детей с ТНР Института коррекционной педагогики в конце 1990-х и в первом десятилетии 2000-х гг., опирался на логику работ Р. Е. Левиной и исследовал специфику использования языковых средств в реальной коммуникации, изучал условия, в которых развивается речь, и те ограничения, которые создает нарушенное взаимодействие ребенка с ближайшим окружением [15; 16, 17]. Школа Г. В. Чиркиной «Функциональный подход к диагностике, коррекции и профилактике речеязыкового развития» развила этот потенциал, сместив акцент от анализа структуры дефекта к анализу речевого функционирования в образовательной и социальной ситуации. В рамках научной школы Г. В. Чиркиной Л. Г. Соловьева, исследуя коммуникативную деятельность детей с общим недоразвитием речи, показала, что речь должна изучаться как речевое поведение в диалоге со взрослым и ровесниками [13]. Работы автора этой статьи, посвященные чтению у детей с нарушениями речи, демонстрируют тот же принцип: чтение изучается как сложная функциональная система, включенная в речевую, познавательную и учебную деятельность [10; 11; 12].

В статье Г. В. Чиркиной и Е. Л. Григоренко, опубликованной в 2014 г., доказательно восстановлен исторический и понятийный контекст школы Р. Е. Левиной, показана преемственность этой линии с положениями культурно-исторической теории, дано стратегическое видение направлений развития логопедической научной мысли на основе методологического потенциала учения Р. Е. Левиной [17].

Тем самым научная линия Р. Е. Левиной — Г. В. Чиркиной получила развитие в направлении анализа реального функционирования сформированных средств общения, их включенности в общий жизненный контекст и задач социокультурной адаптации и обозначила проблематику специального внимания к тому, становится ли коррекционный результат жизненным ресурсом ребенка — в семье, в общении, в учебной и социальной практике.

Очевидно, что речь идет о выделении новой единицы анализа изучаемого явления, что в традиции культурно-исторической психологии всегда связано с переходом к новому этапу научного осмысления проблематики. Психосоциальный подход можно рассмотреть как исторически третий этап в развитии логопедической науки и практики, где единицей анализа становится не функция, не речевое средство и даже не речевая деятельность (применение речевых средств), а жизненная ситуация (социальная ситуация развития) человека с нарушениями речи целиком: семейная система, коммуникативная среда, субъективное переживание речевых нарушений, особые образовательные потребности, возникающие барьеры и имеющиеся ресурсы, структура нарушения и компенсаторные возможности [3; 9; 14].

Единицей анализа в психосоциальном подходе выступает ситуация речевого и коммуникативного участия человека с нарушениями речи в реальной жизнедеятельности. Она рассматривается как целостная система, включающая структуру речевого нарушения, уровень сформированности речевых средств, возможности их использования в естественном общении, характер взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками, образовательные или профессиональные условия, эмоциональное переживание речевых трудностей, социальные барьеры и ресурсы среды.

Такое понимание единицы анализа позволяет оценивать не только наличие или выраженность речевого нарушения, но и то, насколько имеющиеся/сформированные в ходе коррекционной работы речевые средства становятся инструментом общения, обучения, саморегуляции, социальной адаптации и самореализации.

Следовательно, психосоциальный подход оставляет в центре внимания задачу преодоления нарушений речи и коммуникации, но дополняет традиционный логопедический анализ оценкой условий, обеспечивающих или затрудняющих перенос коррекционного результата в реальные ситуации жизни человека.

Во многих случаях препятствием к использованию уже сформированных речевых средств оказывается не их собственный дефицит, а характер взаимодействия: гиперопека, тревожный контроль, нетерпимость к речевым трудностям, постоянное исправление, «договаривание» за ребенка. Следовательно, в сопровождение включается не только ребенок, но и диада «ребенок — значимый взрослый», семья, группа, образовательная среда.

В этой логике меняется и критерий эффективности логопедической помощи. Недостаточно зафиксировать улучшение по результатам обследования речи. Важно установить, изменилось ли качество общения, расширились ли коммуникативные роли ребенка, стала ли речь средством саморегуляции, учебного участия и самореализации. Если этого не происходит, помощь нельзя считать завершенной даже при положительной динамике отдельных речевых показателей [3; 9].

Психосоциальный этап ставит задачу создания методического инструментария для переноса сформированных речевых возможностей в естественные коммуникативные контексты, работу с ближайшим окружением ребенка, поддержку субъектной позиции, профилактику вторичных последствий — тревожности, избегания, школьной дезадаптации, коммуникативной изоляции — и координацию междисциплинарной помощи [3; 9].

Таким образом, мы подходим к пониманию практической необходимости интегративного объединения данных о патогенетических механизмах высших психических функций, структуре речевого дефекта, языковой специфике речевого материала, особых образовательных потребностях и параметрах актуальной жизненной ситуации ребенка в единую систему диагностических решений и маршрутизации помощи — к необходимости создания современных конвергентных методов логопедической помощи человеку с нарушениями речи.

Развитие науки о нарушениях речи и методах их профилактики, диагностики и коррекции можно описать как путь от логопатологии к лого-педии и далее к лого-антропологии. Речь идет не об отказе от классической логопедии, а о неизбежном расширении ее предмета.

С учетом психосоциального подхода логопедию целесообразно определить как интегративную науку о человеке с нарушениями речи и коммуникации, изучающую закономерности возникновения, проявления, предупреждения и преодоления речевых и коммуникативных нарушений, а также разрабатывающую методы их диагностики, коррекции, профилактики, восстановления, развития и сопровождения речи и коммуникации в контексте актуальной жизненной ситуации человека. В таком понимании предмет логопедии включает не только структуру речевого дефекта и технологии его коррекции, но и условия превращения речи в средство общения, познания, саморегуляции, участия, благополучия, социализации и самореализации.

Заключение

Рассмотрение научной линии Л. С. Выготского — Р. Е. Левиной — Г. В. Чиркиной позволяет по-новому взглянуть на современную ситуацию в логопедии. Р. Е. Левина обосновала системный и каузально-динамический анализ речевого развития, Г. В. Чиркина развила его в функциональном и образовательном измерении, а современный этап требует включения в предмет помощи жизненную ситуацию ребенка, его семью, коммуникативную среду и качество реального общения [5; 6; 16; 17].

Психосоциальный подход следует рассматривать как закономерное развитие культурно-исторической концепции, как необходимое звено между достигнутым коррекционным результатом и его жизненным присвоением. Именно в этом смысле переход «от систем к судьбам» становится не метафорой, а программой развития современной логопедии.

Предложенное уточнение не отменяет классических оснований логопедии, а представляет новое измерение — третий уровень профессионального анализа, переход от клинической квалификации нарушения и психолого-педагогического формирования речевой деятельности к оценке того, как речь и коммуникация функционируют в реальной жизни человека и становятся условием его вовлеченности, самостоятельности и благополучия.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. — 2017. — Т. 6, № 1. — С. 138–156. — DOI 10.17759/cpse.2017060109. — EDN YIRLEP.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.]. — Москва : Владос, 2002. — 680 с. — ISBN 5-691-00128-0.
3. Ворошилова, Е. Л. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с тяжелыми нарушениями речи в образовательных организациях : метод. пособие / Е. Л. Ворошилова, О. Е. Грибова, И. В. Малкова. — Москва : Институт коррекционной педагогики, 2023. — 100 с. — URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_i_formirovanie_sfery_zhiznennoj_kompetencii_podrostkov-3.pdf (дата обращения: 11.05.2026).
4. Выгодская, Г. Л. Каким он был (К 100-летию со дня рождения Л. С. Выготского) / Г. Л. Выгодская // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 127.
5. Гончарова, Е. Л. Анализ речевого развития ребенка дефектологом: современные представления отечественной научной школы / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2023. — № 51(1). — С. 1–13. — EDN KKQEMY.
6. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — Москва : АРКТИ, 2005. — 222 с. — ISBN 5-89415-462-6.
7. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Кн. IV. Нару-

шения письменной речи. Дислексия. Дисграфия / под ред. Л. С. Волковой ; авт.-сост. Р. И. Лалаева. — Москва : Владос, 2007. — С. 13–57. — ISBN 5-691-01217-4.

8. Лубовский, Д. В. Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии / Д. В. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 126–135. — DOI 10.17759/chp.2024200313. — EDN FKGDKV.

9. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2009. — № 13. — Ст. 1. — EDN SZZQWD.

10. Русецкая, М. Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников / М. Н. Русецкая // Дефектология. — 2004. — № 5. — С. 42–49.

11. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : моногр. / М. Н. Русецкая. — Санкт-Петербург : КАРО, 2007. — 192 с. — ISBN 5-89815-859-6.

12. Русецкая, М. Н. Динамика чтения учащихся общеобразовательных школ / М. Н. Русецкая // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2009. — № 4 (72). — С. 73–76. — EDN LRHQVH.

13. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. — 1996. — № 1. — С. 62–66.

14. Усанова, О. Н. Особенности психологической экологии жизни детей с нарушениями развития и возможности ее совершенствования / О. Н. Усанова // Специальное образование. — 2021. — № 4(64). — С. 49–70. — DOI 10.26170/1999-6993_2021_04_04. — EDN SDAAMR.

15. Чиркина, Г. В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. — Архангельск : Поморский государственный университет, 2009. — 402 с. — ISBN 978-5-88086-819-3.

16. Чиркина, Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2012. — № 2(22). — С. 155–166. — EDN OZHCJR.

17. Chirkina, G. V. Tracking Citations: A Science Detective Story / G. V. Chirkina, E. L. Grigorenko // Journal of Learning Disabilities. — 2014. — Vol. 47, No. 4. — P. 366–373. — DOI 10.1177/0022219412471995. — EDN UFDWTF.

References

1. Babkina, N. V. (2017). Zhiznennye kompetentsii kak neot"emlemaya sostavlyayushchaya soderzhaniya obrazovaniya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya = Life competencies as an integral component of the education of children with developmental delay. *Clinical Psychology and Special Education*, *6*(1), 138–156. DOI 10.17759/cpse.2017060109. EDN YIRLEP.

2. Volkova, L. S. (2002). Logopediya = Speech therapy. A textbook for students of defectology faculties of pedagogical higher education institutions. Moscow: Vlados. ISBN 5-691-00128-0.

3. Voroshilova, E. L., Gribova, O. E., Malkova, I. V., et al. (2023). Sotsializatsiya i formirovanie sfery zhiznennoy kompetentsii podrostkov s tyazhelymi narusheniyami rechi v obrazovatel'nykh organizatsiyakh = Socialization and formation of the sphere of life competence of adolescents with severe speech disorders in educational organizations. Methodological guide. Moscow. Available at May 11, 2026 from https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_i_formirovanie_sfery_zhiznennoj_kompetencii_podrostkov-3.pdf.

4. Vygodskaya, G. L. (1996). Kakim on byl = What he was like. *Questions of Psychology*, *5*, 127.

5. Goncharova, E. L., Kukushkina, O. I. (2023). Analiz rechevogo razvitiya rebenka defektologom: sovremennye predstavleniya otechestvennoy nauchnoy shkoly = Analysis of the speech development of a child by a defectologist: modern ideas of the national scientific school. *Institute of Correctional Pedagogy Almanac*, *51*. EDN KKQEMY.

6. Levina, R. E. (2005). Narusheniya rechi i pis'ma u detey: izbrannye trudy = Speech and writing disorders in children. Selected works (Eds. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin). Moscow: ARKTI. ISBN 5-89415-462-6.

7. Levina, R. E. (2007). Nedostatki chteniya i pis'ma u detey = Reading and writing difficulties in children. *Speech Therapy. Methodological Heritage: A Manual for Speech Therapists and Students of Defectology Faculties of Pedagogical Universities. Book IV. Written Speech Disorders. Dyslexia. Dysgraphia (Ed. L. S. Volkova)*, 13–57. Moscow: Vlados. ISBN 5-691-01217-4.

8. Lubovskiy, D. V. (2024). Razvitie printsipov kul'turno-istoricheskoy teorii v spetsial'noy pedagogike i psikhologii = Development of the principles of cultural-historical theory in special pedagogy and psychology. *Cultural-Historical Psychology*, *20*(3), 126–135. DOI 10.17759/chp.2024200313. EDN FKGDKV.

9. Malofeev, N. N., Nikol'skaya, O. S., Kukushkina, O. I., Goncharova, E. L. (2009). Edinaya kontseptsiya spetsial'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya = Unified concept of the special federal state educational standard for children with disabilities: Main provisions. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, *13*. EDN SZZQWD.

10. Rusetskaya, M. N. (2004). Vzaimosvyaz' disleksii s narusheniyami ustnoy rechi i zritel'nykh funktsiy u mladshikh shkol'nikov = Interrelation of dyslexia with oral speech disorders and visual functions in primary schoolchildren. *Defectology*, *5*, 42–49.

11. Rusetskaya, M. N. (2007). Narushenie chteniya u mladshikh shkol'nikov: analiz rechevykh i zritel'nykh prichin = Reading disorders in primary schoolchildren: Analysis of speech and visual causes. Saint Petersburg: KARO. ISBN 5-89815-859-6.

12. Rusetskaya, M. N. (2009). Dinamika chteniya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol = Reading dynamics of students in general education schools. *Tambov University Review. Series: Humanities*, *4*(72), 73–77. EDN LRHQVH.

13. Solov'eva, L. G. (1996). Osobennosti kommunikativnoy deyatel'nosti detey s obshchim nedorazvitiem rechi = Features of communicative activity in children with general speech underdevelopment. *Defectology*, *1*, 62–66.

14. Usanova, O. N. (2021). Osobennosti psikhologicheskoy ekologii zhizni detey s narusheniyami razvitiya i vozmozhnosti ee sovershenstvovaniya = Features of the psychological ecology of life of children with developmental disorders and possibilities for its improvement. *Special Education*, *4*(64), 49–70. DOI 10.26170/1999-6993_2021_04_04. EDN SDAAMR.

15. Chirkina, G. V. (2009). Printsipy analiza i otsenki sformirovannosti kommunikativno-rechevykh umeniy detey s narusheniyami rechi = Principles for analyzing and assessing the development of communicative-speech skills in children with speech disorders. *Communicative and Speech Activity of Children with Developmental Disabilities: Diagnostics and Correction (Eds. G. V. Chirkina, L. G. Solov'eva)*, 79–107. Arkhangelsk: Pomor State University. ISBN 978-5-88086-819-3.

16. Chirkina, G. V. (2012). Problema obucheniya detey s narusheniyami rechi v kontekste ikh osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey = The problem of teaching children with speech disorders in the context of their special educational needs. Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University, *2*(22), 155–166. EDN OZHCJR.

17. Chirkina, G. V., Grigorenko, E. L. (2014). Tracking citations: A science detective story. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(4), 366–373. DOI 10.1177/0022219412471995. EDN UFDWTF.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 373.25+373.211.24
ББК Ч414 *ГРНТИ 14.29.01* *Код ВАК 5.8.3*

Алла Васильевна Закрепина[1]✉
Елена Антоновна Стребелева[2]✉
Елена Александровна Кинаш[3]✉
Татьяна Юрьевна Бутусова[4]✉

СКРИНИНГ-ДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И МАРКЕРЫ РИСКА НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

[1,2,3,4] Институт коррекционной педагогики, Москва, Россия
[1] zakrepina@ikp.email, SPIN-код: 3057-2810, https://orcid.org/0000-0002-5757-2371
[2] strebeleva@ikp.email, SPIN-код: 5341-9029, https://orcid.org/0000-0002-7291-3146
[3] kinash@ikp.email, SPIN-код: 4874-3922, https://orcid.org/0000-0003-0747-9790
[4] butusova@ikp.email, SPIN-код: 1362-4693, https://orcid.org/0000-0002-8893-4275

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о применении воспитателями скрининг-методики в дошкольной образовательной организации как инструмента своевременного выявления у детей неярко выраженных нарушений развития. Адресованность скрининговой методики воспитателям обоснована ролью этих педагогов в дошкольной организации, накладывающей ответственность за адаптацию детей в среде сверстников, возможностью первичного наблюдения

Alla V. Zakrepina[1]✉
Elena A. Strebeleva[2]✉
Elena A. Kinash[3]✉
Tatyana Yu. Butusova[4]✉

SCREENING DIAGNOSTICS IN THE WORK OF A TEACHER: METHODOLOGY AND RISK MARKERS OF DEVELOPMENTAL DISORDERS

[1,2,3,4] Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia
[1] zakrepina@ikp.email, SPIN code: 3057-2810, https://orcid.org/0000-0002-5757-2371
[2] strebeleva@ikp.email, SPIN code: 5341-9029, https://orcid.org/0000-0002-7291-3146
[3] kinash@ikp.email, SPIN code: 4874-3922, https://orcid.org/0000-0003-0747-9790
[4] butusova@ikp.email, SPIN code: 1362-4693, https://orcid.org/0000-0002-8893-4275

Abstract. This article discusses the use of screening methods in a preschool education institution as a tool for timely diagnosing mild developmental disabilities in children. Addressing the screening method to preschool teachers stems from their role in a preschool institution that makes them responsible for the children's adaptation among their peers, the opportunity for initial observation of children during routine activities and classes, and collaboration with their parents.

© Закрепина А. В., Стребелева Е. А., Кинаш Е. А., Бутусова Т. Ю., 2026

за детьми в режимные моменты и на занятиях, сотрудничества с их родителями.

В дефектологической практике используются автономные скрининг-методики, направленные на изучение специфических особенностей развития детей дошкольного возраста. Указанные скрининговые методики основаны на возрастном и деятельностном подходах к психическому развитию ребенка. На практике эти методики используются специалистами — психологами и дефектологами для выявления трудностей у детей в социальном и познавательном развитии. Представленный обзор скрининг-методик объясняет педагогам актуальные цели изучения развития в детском возрасте. При этом акценты сделаны на ключевых маркерах развития и поведения, отклонений от нормативных показателей, которые первично могут наблюдать воспитатели у детей, посещающих детские группы, что позволит своевременно обнаружить особенности их поведения и неярко выраженные отклонения в развитии.

Восполнение этого пробела в дефектологической практике, связанного с первичным выявлением неярко выраженных отклонений развития у детей 3—4 лет жизни на первом году воспитания, позволит предупредить нарастание выраженных нарушений в развитии. Это и явилось обоснованием для обсуждения данного вопроса в профессиональном сообществе на страницах журнала по специальному образованию.

Ключевые слова: дошкольные образовательные организации, воспитатели, скрининговые методики, скрининг-диагностика, методы диагности-

Defectological practice employs autonomous screening methods to study the specific developmental characteristics of preschool-age children. These screening methods are based on age-related and activity-centered approaches to a child's psychological development. In practice, these methods are used by specialists — psychologists and defectologists — to identify difficulties in children's social and cognitive development. This review of screening methods explains to educators the relevant purposes of studying early childhood development. The emphasis is on key developmental and behavioral markers, as well as deviations from normative indicators, that educators can initially observe in children attending children's groups. This can make it possible to diagnose behavioral peculiarities and mild developmental deviations.

Bridging this gap in defectological practice, connected with the initial diagnosis of mild developmental deviations in children aged 3-4 years during the first year of care, may help prevent the progression of severe developmental disorders. This fact is called to answer the question why this issue is discussed by the professional community on the pages of a scholarly special education journal.

Keywords: preschool education institutions, preschool teachers, screening methods, screening diagnostics, diagnostic methods, children with develop-

ки, дети с нарушениями развития, диагностика развития, педагогическое наблюдение, достижения возраста, маркеры отклоняющегося развития.

Информация об авторах: Закрепина Алла Васильевна, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва, Россия, email: zakrepina@ikp.email.

Стребелева Елена Антоновна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва, Россия, email: strebeleva@ikp.email.

Кинаш Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва, Россия, email: kinash@ikp.email.

Бутусова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва, Россия, email: butusova@ikp.email.

Для цитирования: Закрепина, А. В. Скрининг-диагностика в работе воспитателя: методология и маркеры риска нарушений развития / А. В. Закрепина, Е. А. Стребелева, Е. А. Кинаш, Т. Ю. Бутусова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 50-65.

mental disorders, diagnostics of development, pedagogical observation, reaching the age, markers of developmental deviations.

Author's information: Zakrepina Alla Vasilievna, Doctor of Pedagogy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Research and Methods of Special Education of Individuals with Intellectual Disabilities, Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia.

Strebeleva Elena Antonovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Researcher of Laboratory of Psychological and Pedagogical Research and Methods of Special Education of Individuals with Intellectual Disabilities, Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia.

Kinash Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher, Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia.

Butusova Tatyana Yuryevna, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher of the Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia.

For citation: Zakrepina, A. V., Strebeleva, E. A., Kinash, E. A., Butusova, T. Yu. (2026). Screening Diagnostics in the Work of a Teacher: Methodology and Risk Markers of Developmental Disorders. *Special Education*, *2*(82), pp. 50-65. (In Russ.)

Введение

Перед современным образованием стоят задачи поиска эффективных путей повышения качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как важного условия развития и совершенствования дефектологической практики. В свете решения этих задач особую значимость приобретает первичный этап изучения детей, посещающих детский сад, в целях оказания им своевременной коррекционно-педагогической помощи и в дальнейшем профилактики школьной дезадаптации.

Общеизвестно, что выраженные нарушения психического развития в дошкольном возрасте (например, тяжелые множественные нарушения развития, выраженное нарушение интеллекта, эмоциональные расстройства с умственной недостаточностью и др.), как правило, диагностируются с первых лет жизни ребенка, а неярко выраженные отклонения в развитии часто остаются без внимания специалистов и проявляются в более старшем возрасте, когда ребенок испытывает нехватку положительной коммуникации со сверстниками, самостоятельного принятия бытовых решений, сталкивается с трудностями в обучения и пр.

Современные исследователи, изучающие особенности развития детей с неярко выраженными нарушениями развития, указывают на то, что к началу дошкольного возраста у таких детей психическое развитие отличается от нормотипичных сверстников[1]. Подчеркивается, что наиболее заметны трудности в общении речевыми средствами, формировании образов представлений об окружающей действительности, в овладении изобразительными средствами продуктивной деятельности и другими психологическими достижениями в дошкольном возрасте. Онтогенез психических достижений возраста у этих детей характеризуется незавершенностью, смещенностью сенситивных периодов и сглаженностью возрастных кризисов и этапов. При этом слабая физическая и психическая активность оказывает влияние на задержку процессов становления возрастных психологических новообразований, что, в свою очередь, отрицательно влияет на становление системы социальных отношений с людьми и предметным миром. У детей изучаемой категории отмечается незрелость мотивов, что приводит к незрелости действий, а это

[1] Екжанова, Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития) : 13.00.03 : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Екжанова Елена Анатольевна. – Москва, 2003. — 48 с. — EDN ZMSIPB.

препятствует появлению новых потребностей и мотивов. Систематическое переживание ребенком ситуации неуспеха может привести к формированию у него патологических черт личности и к эмоциональным расстройствам. Такие проявления, как задержка психического и речевого развития, незначительные эмоциональные расстройства, гиперактивность с дефицитом внимания, становятся особенно заметными, когда ребенок переходит из дошкольной общеобразовательной организации в школу, где у него возникают значительные трудности в обучении и систематическом усвоении школьной программы.

Вместе с тем многолетние исследования, проводимые в Институте коррекционной педагогики, показывают, что раннее выявление и ранняя комплексная реабилитация детей с неярко выраженными нарушениями или отклонениями развития способствуют коррекции отклонений в социальном и познавательном развитии. Упущение возрастных возможностей может закрепить нарушения развития, преодоление которых в более позднем возрасте становится весьма трудным, а порой и невозможным. Исследователи подчеркивают, что наиболее значимыми этапами для коррекции и компенсации, а в ряде случаев предупреждения отклоняющегося варианта развития являются сенситивные возрастные периоды раннего и дошкольного детства [6; 16][1].

Таким образом, важно понимать и правильно применять отечественные подходы к выявлению неярко выраженных отклонений в развитии детей с ОВЗ; реально оценивать профессиональные возможности тех специалистов, которые первично организовывают жизнь этих детей при посещении дошкольной образовательной организации.

В связи с вышесказанным, исследовательский интерес направлен на разработку скрининг-диагностики первичного изучения и раннего выявления неярко выраженных отклонений в развитии

[1] См. также: *Нестерова, Т. В.* Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. … канд. пед. наук / Нестерова Татьяна Викторовна. — Москва, 2005. — 22 с.; *Овчинникова, Т. С.* Система обучения и воспитания дошкольников с неярко выраженными нарушениями развития в группах общеразвивающей направленности : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Овчинникова Татьяна Сергеевна. — Москва, 2013. — 37 с.; *Ткачева, И. В.* Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития : автореф. дис. … канд. пед. наук / Ткачева Ирина Александровна. — Москва, 2008. — 25 с.

у детей младшего дошкольного возраста. Задачи исследования: уточнить подходы к первичному изучению и раннему выявлению неярко выраженных отклонений в развитии у детей младшего дошкольного возраста для своевременного оказания коррекционно-педагогической помощи; провести сравнительный анализ скрининговых методик обследования детей дошкольного возраста, ориентированных на возрастной и деятельностный подходы к психическому развитию с акцентом их применения в дефектологической практике; выделить маркеры риска нарушений развития детей четвертого года жизни, посещающих дошкольную организацию, и в дальнейшем описать методику скрининг-диагностики.

Теоретические основы исследования

Вопросы диагностики нарушенного развития являются актуальным предметом обсуждения в психологии и дефектологии [3; 4; 8; 9]. В зарубежной психологии большинство методов психологической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста основывается на психометрическом подходе, при котором используется метод тестирования. Этот метод основан на оценке ряда поведенческих проявлений, соотносимых с показателями, характерными для здоровых детей в определенном возрасте. Поэтому в зарубежной практике диагностики психического развития детей применяют стандартизованные опросники, шкалы и тесты, преимущественно с количественной оценкой полученных данных.

В России известны два основных подхода к диагностике нарушенного развития. Первый — рефлексологический, с позиции которого все психические проявления рассматривались как отражение определенных этапов созревания нервной системы (Н. М. Щелованов). Эта позиция была положена в основу оценки нервно-психического развития детей младенческого и раннего возраста [14].

Второй подход, клинический (Л. С. Выготский), применялся для дифференциальной диагностики нарушений развития и был ориентирован на комплексное обследование ребенка с использованием различных методов. Позиция ученого и его последователей состояла в том, что при выборе психолого-педагогических методик необходимо учитывать важнейшие закономерности возрастного психического развития, где каждый из возрастных периодов детства имеет непреходящее значение для общего хода формирования человеческой психики. Исследователи подчеркивали, что упущенное на каком-либо из воз-

растных этапов чрезвычайно трудно, а иногда и невозможно сформировать на последующих. Указывали на то, что психологические новообразования в каждом возрасте возникают в недрах ведущей деятельности, которая и определяет ход психического развития [3; 4; 8].

На основе возрастного и деятельностного подходов к психическому развитию многие методики психолого-педагогического обследования детей разрабатывались для решения конкретных задач. Скрининговому (англ. Scrin — просеивать, сортировать) психолого-педагогическому обследованию в дифференциальной диагностике детского развития отведена особая роль. В широкой дефектологической практике это метод выявления предположительных рисков нарушенного развития. Специалисты — психологи и дефектологи, как правило, используют этот метод для контроля возрастных психологических достижений.

Вопрос скрининг-методики в воспитательной практике ранее не обсуждался. Однако современное образование все больше актуализирует родительские запросы в целях предупреждения возможных рисков отклоняющегося развития и обращает свое внимание на кадровый ресурс воспитателя дошкольной организации в связи с его непосредственной тесной связью с детьми и условиями их развития, воспитания и коррекционного обучения в ситуациях, наиболее влияющих на личный опыт каждого ребенка, получаемый в среде сверстников.

Анализ скрининговых методик

В отечественном дефектологическом опыте применяется ряд известных скрининговых методик, охватывающих возрастные возможности любого ребенка.

Психологическая *скрининг-диагностика* для оценки социального и познавательного развития детей дошкольного возраста (трех-четырех лет) направлена на выявление готовности ребенка к посещению дошкольной образовательной организации [2]. В комплект входит четыре задания: два первых — на развитие восприятия («разрезные картинки»; «основные цвета»); третье — ориентировка на количественный признак («один-два-иного»); четвертое — представление о себе («мое лицо»). Применение этих четырех заданий позволяет достаточно объективно оценить индивидуальный уровень психического развития каждого обследуемого ребенка, включая адаптивные и коммуникативные возможности.

Комплекс рисуночных методик («Дом — дерево — человек» (J. N. Buck), «Геометрические фигуры» (D. Wechsler), «Нарисуй

целое» (А. А. Катаева) направлен на выявление неблагополучия в психическом развитии детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) [13]. Определены критерии оценки общих интеллектуальных умений в старшем дошкольном возрасте: принятие и понимание условий заданий; способы выполнения задания; умения работать по образцу и речевой инструкции; целенаправленность действий в процессе рисования; способность к оценке результатов своей работы. Апробация этой методики показала, что качественно-количественный анализ рисуночной деятельности, как одной из ведущих в дошкольном возрасте, способен отражать объективную и надежную информацию о достижениях возраста в соответствии или несоответствии с нормативным развитием[1].

Диагностико-прогностический скрининг, используемый для группового педагогического обследования детей, поступивших в первый класс, направлен на уточнение их индивидуальных психофизиологических особенностей развития [5]. Авторский набор состоит из четырех заданий: «Графические ряды», «Точки», рисунок «Дом — дерево — человек» и «Дорожка звуков». Применение этого набора позволяет педагогу получить представления об индивидуальном и интеллектуальном развитии ребенка и сформированности у него предпосылок к учебной деятельности, представлений об окружающем мире, работоспособности, утомляемости и пр. Полученные показатели учитель может использовать для определения задач коррекционно-педагогической работы с каждым ребенком, нуждающимся в индивидуальной коррекционной помощи.

Комплект скрининговых методик для оценки познавательного развития детей от 6 месяцев до 10 лет (Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко, А. В. Закрепина) направлен на выявление у ребенка актуального способа решения познавательных задач, определяющих уровень его мышления в конкретном возрасте [15]. Авторами предложен оригинальный способ диагностики познавательного развития детей в различных возрастных периодах: от 6 месяцев до 10 лет. Содержание комплекта методик разработано на базе двух основных концептуальных подходов к оценке способов познания — возрастного и деятельностного. Именно определение предпочтительного способа осуществления этого процесса является одним из путей изучения

[1] Орлова, А. Н. Использование графического метода в скрининг-диагностике психического развития детей дошкольного возраста : автореф. дис. … канд. психол. наук / Орлова А. Н. — Москва, 2000. — 20 с.

развития ребенка в разные возрастные периоды, что дает ключ к пониманию динамики познавательного развития ребенка в каждом возрасте, способствует объективной оценке условий его обучения и воспитания.

Комплект диагностических скрининговых методик для психолого-педагогического обследования познавательного развития детей состоит из 11 диагностических наборов (для 6 месяцев, 1 года, 2 лет, 3 лет, 4 лет, 5 лет, 6 лет, 7 лет, 8 лет, 9 лет, 10 лет), по 7 заданий в каждом возрасте. При этом оценка познавательного развития обследуемого ребенка осуществляется по следующим критериям: актуальный способ решения практической или мыслительной задачи; степень самостоятельности выполнения задания; результативность оказания педагогической помощи. На основе этих критериев выявляется актуальный способ решения практической или мыслительной задачи. Методика используется для своевременного выявления у детей отклонений развития с целью определения педагогических условий, благоприятствующих дальнейшему развитию обследуемого ребенка, а также помощи специалисту при разработке программ обучения и развития с учетом своеобразия состояния познавательной деятельности.

Вместе с тем в дефектологической практике нередко используются автономные скрининг-методики, направленные на изучение специфических особенностей развития.

Так, известна шкала скрининга для быстрой диагностики РАС у детей 3—4 лет [10]. Для обследования предложена обширная онлайн-анкета (шкала) на выявление возможных симптомов аутизма. Шкала включает 40 симптомов (пунктов) аутизма, в ней выделены четыре ключевых вектора— типичные подтипы РАС у детей 3—4 лет:

1) «эмоциональные нарушения» — сложности в установлении эмоционального контакта, выражении своих эмоций и распознавании эмоций других людей в условиях социального взаимодействия;

2) «сенсорная дезинтеграция»;

3) «коммуникативные нарушения» — нарушения в вербальном и невербальном общении и социальных навыках;

4) «гиперактивность/расторможенность» — проявление чрезмерных движений, двигательной расторможенности и беспокойного поведения.

В исследовательской работе авторами представлен сравнительный анализ выраженности и устойчивости симптомов в рамках 4-факторной модели аутизма для детей 3–4, 5–6 лет с аутизмом. При этом выявлено, что сенсорные и коммуникативные

нарушения снижаются с возрастом, а эмоциональные нарушения и гиперактивность сохраняются на высоком уровне. В работе подробно раскрыты теоретические основы эмоциональных нарушений и проявления гиперактивности у детей с РАС. Для эффективного раннего вмешательства представлены краткие практические рекомендации с целью улучшения траектории развития дошкольников с РАС.

Итак, все вышеперечисленные скрининговые методики адресованы специалистам (психологам, дефектологам) для выявления у детей отклоняющегося или нарушенного вариантов развития. Для их использования в дефектологической практике необходимы не только профессиональные знания, как и сами специалисты, но и в первую очередь благоприятная ситуация, в которой ребенок невольно демонстрирует свои возможности, и время, иногда продолжительное, что не всегда достижимо в условиях особой ситуации обследования ребенка.

Общеизвестно, что наблюдение — один из популярных методов, используемых для изучения личности, поведения и развития ребенка дошкольного возраста [1; 7]. Наблюдение может быть организовано в специальной ситуации, а может проводиться незаметно для испытуемого. Однако и в том и в другом случае важно понимать цели наблюдения и ситуацию, в которой проводится эта процедура. И если специалист традиционно проводит наблюдение за детьми в процессе обследования, или диагностического обучения, или во время занятий с детьми (как отмечалось в рассмотренных выше методиках), то воспитатель может наблюдать поведение ребенка в быту, в свободных играх со сверстниками и другими взрослыми, в бытовых ситуациях коммуникации, на прогулке, когда ребенок ведет себя привычно и не стесняется нового взрослого, не проявляет тревожности и боязни в новой для себя ситуации обследования.

В то же время известно, что не во всех дошкольных образовательных организациях (ДОО) в штатном расписании имеются такие специалисты, как психологи, дефектологи, логопеды. Поэтому стандартизованные скрининговые методики для воспитателей на основе целенаправленного наблюдения за детьми могут быть востребованы в широкой педагогической практике и позволят использовать доступный инструментарий для выявления возможных рисков или неярко выраженных отклонений развития у детей, поступивших в группу ДОО.

Опора на отечественные подходы к изучению развития ребенка и представленный выше ана-

лиз скрининг-методик позволили выделить ключевые маркеры особенностей поведения ребенка четвертого года жизни в привычных для него ситуациях (режимной организации дня в дошкольной группе детского сада), которые может наблюдать воспитатель на этапе первых дней приема ребенка в детскую группу дошкольной образовательной организации: речевые средства общения с близкими людьми; игровые действия с игрушками; проявление активности в коммуникации со сверстником; познавательный интерес к новой ситуации, проявление самостоятельности в быту и другое. Выделенные маркеры ранжированы по доступности ребенку в обычной для него ситуации (см. таблицу 1).

Таблица 1

Маркеры для наблюдения за ребенком четвертого года жизни в режимных ситуациях

Образовательная область	**Психологические достижения ребенка к 3 годам**	**Особенности развития к 3 годам (возможные риски)**	**Особенности поведения ребенка в ситуации режима дня**
1. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ: Коммуникация	● знает свое имя, имена близких людей; ● стремится к общению со взрослыми, реагирует на их настроение	● не называет свое имя; ● не знает названия частей тела; ● не выделяет близких взрослых; ● не вступает в контакт с новым взрослым; ● не проявляет интереса к сверстнику	● не откликается на свое имя; ● не показывает части тела на себе по словесной инструкции взрослого; ● не указывает пальцем или рукой на маму (близкого взрослого); ● не обращается с просьбой к взрослому; ● не реагирует на присутствие сверстника
Самообслуживание	● владеет простейшими навыками самообслуживания (одевание, раздевание, самостоятельно ест и др.)	● отсутствует самостоятельность в приеме пищи; ● отсутствуют самостоятельные навыки раздевания и одевания; ● не сформированы элементарные гигиенические навыки; ● не сформирован навык опрятности	● не пользуется ложкой во время еды; ● не пьет из чашки; ● самостоятельно не снимает предметы одежды; ● не может самостоятельно умываться, мыть руки; ● не просится в туалет

Продолжение таблицы 1

Образовательная область	Психологические достижения ребенка к 3 годам	Особенности развития к 3 годам (возможные риски)	Особенности поведения ребенка в ситуации режима дня
Игра	● ребенок проявляет интерес к сверстникам; ● наблюдает за их действиями и подражает им, играет рядом; ● ребенок в играх отображает действия окружающих («готовит обед», «ухаживает за больным» и др.)	● не проявляет интереса к предметно-игровым действиям с игрушкой; ● не использует игрушки по назначению; ● не проявляет интереса к совместным игровым действиям со сверстниками; ● не подражает игровым действиям	● не кормит и не укладывает куклу; ● не нанизывает колечки на пирамидку; ● не вставляет в прорези формы; ● проявляет неспецифические действия (стучит машинкой по столу, держит куклу верх ногами, берет в рот колечки от пирамиды); ● проявляет агрессивные действия по отношению к детям (отнимает игрушки, дерется, разрушает постройки)
2. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ	● различает и называет основные цвета, формы предметов, ориентируется в основных пространственных и временных отношениях; ● имеет представления об объектах живой и неживой природы ближайшего окружения и их особенностях; ● осуществляет поисковые и обследовательские действия	● не выделяет предметы по внешним признакам; ● самостоятельно не выделяет предмет из множества предметов; ● не ориентируется в предметном окружающем мире; ● на занятиях требуется значительная помощь	● не группирует предметы по цвету, форме, величине (например, «дай все красные», «все круглые» и пр.); ● не выделяет 1, 2, много предметов из группы; ● по просьбе взрослого не выделяет и не называет предметы ближнего окружения (игрушки, предметы одежды, посуды, мебели, некоторые фрукты и овощи); не соотносит предмет с картинкой; ● выполняет действия по подражанию или совместно
3. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ	● ребенок владеет активной речью, использует в общении разные части речи, простые предложения из 4 слов и более;	● не понимает обращенную к нему речь; ● не сформирована элементарная фразовая речь (*Мама*, *дай*; *хочу пить*);	● не выполняет простые инструкции взрослого (например, «Покажи мишку», «Дай мяч», «Иди в спальню» и др.); ● в активной речи — лепетные слова (*би-би*, *дя-ля*, *ам-ам*) или мало-

Окончание таблицы 1

Образовательная область	Психологические достижения ребенка к 3 годам	Особенности развития к 3 годам (возможные риски)	Особенности поведения ребенка в ситуации режима дня
3. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ *(окончание)*	● может обращаться с вопросами и просьбами	● не выражает свои потребности словом; ● не проявляет интереса к сказкам	разборчивые звукокомплексы); ● в ситуации дискомфорта проявляет резкие эмоциональные реакции (плач, крик, истерики)
4. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ Рисунок	● осваивает основы изобразительной деятельности (лепка, рисование; рисует дорожки, дождик, шарики; лепит палочки, колечки, лепешки) и конструирования (гараж, дорогу к нему, забор)	● не проявляет интерес к рисованию; ● нет предметного рисунка	● на занятиях по рисованию не выполняет предложенное воспитателем задание; ● не использует фломастер/карандаш для рисования (машет им, бросает или грызет); ● черкает с сильным нажимом
5. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ Общие движения	● активно использует освоенные ранее движения, начинает осваивать бег, прыжки, повторяет за взрослым простые имитационные упражнения; ● понимает указания взрослого, выполняет движения по зрительному и звуковому ориентирам; ● с интересом играет в подвижные игры	● испытывает неуверенность при ходьбе; ● испытывает трудности при прыжках на двух ногах; ● испытывает трудности при метании мяча; ● не понимает правил подвижных игр	● не может идти, перешагивая через предметы; ● не прыгает на двух ногах по просьбе взрослого «Попрыгай как зайчик»; ● по лестнице поднимается и спускается с помощью; ● не удерживает мяч двумя руками при броске; ● не подражает действиям в подвижных играх («Полетели как птички», «Догонялки»)

Безусловно, воспитателю необходимо определиться с организацией проведения систематического наблюдения за детьми в процессе взаимодействия с предметно-игровой и бытовой средой и коммуникации со сверстниками. Наблюдения проводятся в процессе организации с детьми режимных моментов: приема в группу, сбора на прогулку, во время прогулки, в процессе приема пищи, свободной игры, организованных занятий. При этом результаты целенаправленных наблюдений важно зафиксировать в

протоколе и согласовать качественное описание с коллегой (или специалистом) по группе. Все результаты наблюдений необходимо представить руководителю ДОО, который далее анализирует их и только потом проводит просветительскую беседу или консультативную работу с родителями. Беседа с родителями проводится с целью оказания им психологической поддержки и педагогической помощи по созданию благоприятных условий для личностного развития, предупреждения или необходимой коррекции отклонений в развитии ребенка.

Заключение

Таким образом, представленная методология вопроса изучения развития ребенка позволяет рассматривать разработку и внедрение скрининг-диагностики в работе воспитателя дошкольной организации с двух сторон: с одной стороны, научно-теоретической, как опоры на возрастной и деятельностный подходы к психическому развитию ребенка; с другой — педагогическо-практической, определяющей пути и ориентиры развития ребенка в рамках процесса воспитания.

Воспитателю, использующему скрининг-диагностику в изучении ребенка, важно четко понимать задачи скрининговой методики, знать маркеры отклоняющегося развития, владеть методом наблюдения для фиксации особенностей поведения и разных сторон развития детей.

Овладение воспитателями ДОО скрининг-методикой, направленной на выявление невыраженных отклонений развития у детей четвертого года жизни, будет способствовать решению определенных задач по указанным направлениям:

– выявлению особенностей в поведении, социально-коммуникативном и познавательном развитии детей на четвертом году жизни, посещающих дошкольную образовательную организацию;

– своевременной организации и оказания этим детям психолого-педагогической помощи в дошкольной организации для коррекции и предупреждения вторичных отклонений в развитии;

– повышению профессиональных компетенций воспитателей в области первичного скрининг-наблюдения за психологическими достижениями возраста, что в современном образовании актуализировано с приоритетных позиций включения всех детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников и оказания им своевременной коррекционной помощи.

Литература

1. Басов, М. Я. Методика психологического наблюдения за детьми / М. Я. Басов // Избранные психологические произведе-

ния. — Москва : Педагогика, 1975. — С. 16-78.

2. Белопольская, Н. Л. Экспресс-методика для диагностики детей 3-4 лет : готовность к дошкольному обучению / Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито-Центр, 2008. — 12 с. — (Психологический инструментарий). — EDN QVYBRZ.

3. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский // Собр. соч. В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — Москва : Педагогика, 1983. — С. 257-321.

4. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии // Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — Москва : Педагогика, 1982. — 504 с. — (Собр. соч.: в 6 т. ; Т. 2).

5. Екжанова, Е. А. Диагностико-прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы / Е. А. Екжанова. — Москва: ИПЦ «ДЕЙТОН», 1997. — 68 с.

6. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии : науч.-метод. пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2023. – 336 с. — ISBN 978-5-9925-0826-0.

7. Лазурский, А. Ф. Об естественном эксперименте / А. Ф. Лазурский // Экспериментальная психология. — 2010. — Т. 3, № 2. – С. 87-98. – EDN MSMCFP.

8. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — 4-е изд. – Москва : Изд-во Московского университета, 1981. – 584 с. – EDN QBKURD.

9. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — Москва: Педагогика, 1989. — 104 с. — ISBN 5-7155-0113-X.

10. Наследова, А. Д. Анализ четырехфакторной модели симптомов аутизма у детей 3-6 лет / А. Д. Наследов, Л. О. Ткачева, О. В. Защиринская, С. А. Мирошников // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 4. — С. 47-72. — DOI 10.17759/cpse.2023120403. — EDN ABVKHS.

11. Нестерова, Т. В. Теоретико-методологические основы применения контраста в коррекционно-развивающем обучении / Т. В. Нестерова // Специальное образование. — 2011. — № 4 (24). — С. 76–84. — EDN OJSANZ.

12. Овчинникова, Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста : моногр. / под науч. ред. Т. С. Овчинниковой. — Санкт-Петербург : Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2022. — 204 с. — ISBN 978-5-8290-2081-1. — EDN TQNDGB.

13. Орлова, А. Н. Использование графического метода в скрининг-диагностике психического развития детей дошкольного возраста : монография / А. Н. Орлова. — Москва : Галлея-Принт, 2022. — 174 с. — ISBN 978-5-6049024-9-3.

14. Пантюхина, Г. В. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт / под ред. В. А. Доскина. — Москва : ВУНМЦ, 1996. — 71 с. — ISBN 5-89004-013-8.

15. Стребелева, Е. А. Диагностика познавательного развития : комплект материалов для обследования детей от 6 месяцев до 10 лет / Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко, А. В. Закрепина. – Москва : Просвещение, 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-09-076212-0. – EDN VTTJDK.

16. Чиркина, Г. В. Глава 7. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением речи / Г. В. Чиркина // Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Академия, 2013. — С. 197-220. — ISBN 978-5-7695-6543-4.

References

1. Basov, M. Ya. (1975). Metodika psikhologicheskogo nablyudeniya za detmi = Methodology of psychological observation of children. *Selected psychological works*, 16–78. Moscow: Pedagogika.

2. Belopolskaya, N. L. (2008). Ekspress-metodika dlya diagnostiki detey 3-4 let : gotovnost k doshkolnomu obucheniyu = Express method for diagnosing children 3-4 years

old: readiness for preschool education. Moscow: Kogito-Tsentr, 12 p. EDN QVYBRZ.

3. Vygotskiy, L. S. (1983). Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva = Diagnostics of development and pedological clinic of difficult childhood. *Collected works. Vol. 5. Fundamentals of defectology*, 257–321.

4. Vygotskiy, L. S. (1982). Problemy obshchey psikhologii = Problems of General Psychology (Ed. V. V. Davydov). *Collected Works. Vol. 2.* Moscow: Pedagogika, 504 p.

5. Yekzhanova, E. A. (1997). Diagnostiko-prognosticheskiy skrining v pervykh klassakh obshcheobrazovatelnoy shkoly = Diagnostic and Prognostic Screening in the First Grades of Comprehensive School. Moscow: IPTS "DEYTON", 68 p.

6. Yekzhanova, E. A., Strebeleva, E. A. (2023). Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch detyam rannego i doshkolnogo vozrasta s neyarko vyrazhennymi otkloneniyami v razvitii = Correctional and Pedagogical Assistance to Children of Early and Preschool Age with Mild Developmental Disabilities. Scientific and Method. manual. St. Petersburg: KARO, 336 p. ISBN 978-5-9925-0826-0.

7. Lazurskiy, A. F. (2010). Ob yestestvennom eksperimente = On a natural experiment. *Experimental Psychology*, *3*(2), 87-98. EDN MSMCFP.

8. Leontyev, A. N. (1981). Problemy razvitiya psikhiki = Problems of mental development. 4th ed. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 584 p. EDN QBKURD.

9. Lubovskiy, V. I. (1989). Psikhologicheskiye problemy diagnostiki anomalnogo razvitiya detey = Psychological problems of diagnostics of abnormal development of children. Moscow: Pedagogika, 104 p. ISBN 5-7155-0113-X.

10. Nasledova, A. D., Tkacheva, L. O., Zashchirinskaya, O. V., Miroshnikov, S. A. (2023). Analiz chetyrekhfaktornoy modeli simptomov autizma u detey 3-6 let = Analysis of the four-factor model of autism symptoms in children aged 3-6 years. *Clinical and Special Psychology*, *12*(4), 47–72. DOI 10.17759/cpse.2023120403. EDN ABVKHS.

11. Nesterova, T. V. (2011). Teoretiko-metodologicheskiye osnovy primeneniya kontrasta v korrektsionno-razvivayushchem obuchenii = Theoretical and methodological foundations of using contrast in correctional and developmental education. *Special Education*, *4*(24), 76–84. EDN OJSANZ.

12. Ovchinnikova, T. S. (2022). Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye obrazovatelnogo protsessa obuchayushchikhsya raznogo vozrasta = Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages. Monograph. St. Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin, 204 p. ISBN 978-5-8290-2081-1. EDN TQNDGB.

13. Orlova, A. N. (2022). Ispolzovaniye graficheskogo metoda v skrining-diagnostike psikhicheskogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta = Using the graphic method in screening diagnostics of mental development of preschool children. Monograph. Moscow: Galleya-Print, 174 p. ISBN 978-5-6049024-9-3.

14. Pantyukhina, G. V., Pechora, K. L., Frukht, E. L. (1996). Metody diagnostiki nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta = Methods of diagnosing neuropsychic development of young children (ed. V. A. Doskin). Moscow: VUNMTS, 71 p. ISBN 5-89004-013-8.

15. Strebeleva, E. A., Lazurenko, S. B., Zakrepina, A. V. (2021). Diagnostika poznavatelnogo razvitiya : komplekt materialov dlya obsledovaniya detey ot 6 mesyatsev do 10 let = Diagnostics of cognitive development: a set of materials for examining children from 6 months to 10 years old. Moscow: Prosveshcheniye, 172 p. ISBN 978-5-09-076212-0. EDN VTTJDK.

16. Chirkina, G. V. (2013). Glava 7. Vospitaniye i obucheniye detey doshkolnogo vozrasta s narusheniyem rechi = Chapter 7. Education and training of preschool children with speech impairments. *Special preschool pedagogy. 2nd ed., rev. and enlarged (ed. E. A. Strebeleva)*, 197–220. Moscow: Akademiya. ISBN 978-5-7695-6543-4.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 376.42+37.013.42+159.9.07
ББК Ч456+Ч466.46+Ю991 *ГРНТИ 14.29.23* *Код ВАК 5.8.1*

Галина Константиновна Труфанова[1]✉
Сергей Николаевич Бездетко[2]✉
Галина Георгиевна Зак[3]✉
Ольга Георгиевна Нугаева[4]✉

АДАПТАЦИЯ ОПРОСНОГО МЕТОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

[1,2,3,4] Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
[1] ya.trufanova-galina@yandex.ru, SPIN-код: 3914-6262
[2] s.n.bezdetko@mail.ru, SPIN-код: 7436-8102
[3] galina.zak@mail.ru, SPIN-код: 9376-0420
[4] nugaolga@yandex.ru, SPIN-код: 2197-0654

Аннотация. Статья посвящена вопросам адаптации опросного метода в рамках психолого-педагогической диагностики обучающихся с задержкой психического развития. Авторами рассматривается проблема диагностики девиантного поведения среди обучающихся подросткового возраста с задержкой психического развития. Представлена краткая характеристика обучающихся с задержкой психического развитии (определенная клиническая симптоматика, нарушения эмоционально-волевой сферы). Поднимается вопрос о возможных рисках использования единой методики социально-психологического тестирования среди

Galina K. Trufanova[1]✉
Sergey N. Bezdetko[2]✉
Galina G. Zak[3]✉
Ol'ga G. Nugaeva[4]✉

ADAPTATION OF THE SURVEY METHOD IN PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF STUDENTS WITH DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

[1,2,3,4] Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
[1] ya.trufanova-galina@yandex.ru, SPIN code: 3914-6262
[2] s.n.bezdetko@mail.ru, SPIN code: 7436-8102
[3] galina.zak@mail.ru, SPIN code: 9376-0420
[4] nugaolga@yandex.ru, SPIN code: 2197-0654

Abstract. This article examines the issues of adaptation of the survey method within psycho-pedagogical diagnostics of students with disorders of psychological development. The authors examine the problem of diagnosing deviant behavior among adolescent students with disorders of psychological development. The study presents a brief description of students with disorders of psychological development (specific clinical symptoms and emotional-volitional disorders). The article raises the question of potential risks of using unified methods of socio-psychological testing among adolescents with disorders of psychological development, as

© Труфанова Г. К., Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Нугаева О. Г., 2026

подростков с задержкой психического развития, поскольку данный метод обладает низкой достоверностью применительно к обучающимся с задержкой психического развития, что обусловливает необходимость определенной переработки и адаптации. Авторами представлены конкретные рекомендации по процедуре адаптации психолого-педагогической диагностики с применением опросного метода в работе с подростками с задержкой психического развития, такие как, например, изменение формулировок вопросов, уменьшение их количества, применение тренировочных вопросов или помощь тьютора, в качестве которого могут выступать педагоги-психологи или социальные педагоги образовательных организаций в процессе проведения тестирования. Также даются рекомендации о проведении группового обследования и оптимального количества респондентов в группе. Предложенные меры позволяют получать более достоверные сведения в результате применения опросных методов.

Ключевые слова: ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, подростки, психолого-педагогическая диагностика, методы диагностики, диагностический инструментарий, опросный метод, девиантное поведение, диагностика девиантного поведения.

Благодарности: статья опубликована в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ОВЗ, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка».

this method has low reliability with reference to such students, which necessitates certain revision and adaptation. The authors provide a practical guide for adapting psycho-pedagogical diagnostic procedures with reference to adolescents with disorders of psychological development using the survey method. These guidelines include, for example, instructions to reword questions, to reduce their number, to use training questions or help of a tutor, whose role can be played by teachers-psychologists or social pedagogues of education institutions in the process of testing. The guidelines also contain instructions on conducting a group survey and regulate the optimal number of respondents per group. The suggested measures allow obtaining more reliable data as a result of application of survey methods.

Keywords: DPD, disorders of psychological development, children with disorders of psychological development, adolescents, psycho-pedagogical diagnostics, diagnostic methods, diagnostic tools, survey method, deviant behavior, diagnostics of deviant behavior.

Acknowledgments: the article has been prepared for publication within the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation “Scientific analysis of application of the uniform methodology of socio-pedagogical testing of students with disabilities aimed at early diagnosis of addiction to drugs and psychotropic substances and its development”.

Информация об авторах: Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, email: ya.trufanova-galina@yandex.ru.

Бездетко Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, email: s.n.bezdetko@mail.ru.

Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, email: galina.zak@mail.ru.

Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, email: nugaolga@yandex.ru.

Для цитирования: Труфанова, Г. К. Адаптация опросного метода в психолого-педагогической диагностике обучающихся с задержкой психического развития / Г. К. Труфанова, С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 66-75.

Author's information: Trufanova Galina Konstantinovna, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Bezdetko Sergey Nikolaevich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Clinical Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

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

Nugaeva Ol'ga Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Trufanova, G. K., Bezdetko, S. N., Zak, G. G., Nugaeva, O. G. (2026). Adaptation of the Survey Method in Psycho-pedagogical Diagnostics of Students with Disorders of Psychological Development. *Special Education*, *2*(82), pp. 66-75. (In Russ.)

В современных реалиях общего, специального и инклюзивного образования довольно актуальным остается вопрос создания специальных условий получения образования обучающимися с

ограниченными возможностями здоровья. В нормативных документах всех уровней (федеральных, региональных, муниципальных) обозначена задача психолого-педагогического сопровождения обучающихся в соответствии с их особыми образовательными потребностями, однако решение этой задачи невозможно без глубокого понимая специфики психического развития таких обучающихся.

Задержка психического развития (ЗПР) характеризуется темповым отставанием формирования психических процессов, эмоционально-личностного развития и поведения. Несмотря на преобладание в структуре нарушений черт незрелости над проявлениями повреждения, у детей с ЗПР отмечаются выраженные специфические особенности восприятия, процесса переработки информации, внимания, абстрактного мышления, эмоционально-личностного развития. В этой связи насущным остается вопрос отбора и адаптации диагностического инструментария для изучения детей с ЗПР всех возрастных групп, что становится важным направлением научных исследований и обусловливает цель данной работы. Задачи исследования сосредоточены на вопросах адаптации опросного метода в психолого-педагогической диагностике обучающихся с ЗПР.

Модификация диагностических процедур психолого-педагогического обследования обучающихся с ЗПР является необходимым условием повышения успешности образовательного процесса в целом, поскольку позволяет получить более валидные и надежные данные, что, в свою очередь, способствует оптимизации целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Особую значимость отмеченная задача приобретает при планировании психолого-педагогической диагностики обучающихся с ЗПР подросткового возраста. Биологические, физиологические изменения функционирования организма подростков, усиление механизмов регуляции поведения и становление идентичности существенно влияют на манифестацию проявлений и симптомов ЗПР, что усложняет процесс диагностики.

Современная типология задержки психического развития, описанная Н. В. Бабкиной, И. А. Коробейниковым, включает три группы детей внутри данной категории: дети с легкой, умеренной и выраженной задержкой психического развития [3]. Авторами отмечено, что при легкой ЗПР отмечаются трудности выполнения инструкций и удержания цели деятельности без контроля со стороны взрослых; детям с умеренной ЗПР присущи выраженные дефициты познавательного

развития и становления регуляторных функций; для выраженной ЗПР характерны особенности развития, граничащие с проявлениями легкой умственной отсталости (грубые нарушения внимания и памяти, конкретность мышления, значительное снижение темпа речевого развития). Представленная характеристика дает основание полагать, что для всех трех указанных групп характерны черты, затрудняющие процесс психологического и педагогического обследования без создания специальных условий. Традиционно для осуществления диагностики детей в подростковом возрасте применятся опросный метод, который, в связи с указанными выше особенностями развития данной категории детей, не всегда является валидным и гарантирующим надежные результаты обследования.

Вопросы обучения и воспитания обучающихся с задержкой психического развития достаточно подробно представлены в научных трудах Н. В. Бабкиной [4], Е. И. Голишниковой[1], Е. Л. Инденбаум [12], И. А. Коробейникова [14], Л. Б. Осиповой [16] и др.

Проблемы психологической и психолого-педагогической диагностики детей с ЗПР рассмотрены в исследованиях Н. В. Бабкиной [1], Л. И. Божович [11], Н. Л. Белопольской [6], Т. А. Власовой [7], В. И. Лубовского [15], Л. А. Максимовой [13], Е. Л. Инденбаум [12], С. Г. Шевченко [8] и др.

В представленных исследованиях ученые указывают на необходимость реализации принципа комплексного подхода к диагностике и коррекции недостатков развития, уделяют внимание диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе. В своем исследовании Н. Л. Белопольская отмечает, что такие методы психологической диагностики, как тест, опросник, экспериментальные пробы, не в полной мере учитывают индивидуальные, личностные особенности обучающихся с ЗПР и поэтому полученные результаты могут иметь искаженный характер [6].

Е. Л. Инденбаум в своих научных трудах обращает внимание на то, что опросные методы позволяют получить информацию на основе анализа устных или письменных ответов на стандартные специально подобранные вопросы. С подросткового возраста опросники дают возможность получить экспертную оценку, но для обучающихся младшего школьного

[1] Голишникова, Е. И. Педагогические условия формирования обобщенных компонентов логического мышления младших школьников с задержкой психического развития : 13.00.03 : автореф. дис. … канд. пед. наук / Голишникова Елена Ильинична. — Москва, 2004. — 23 с.

возраста целесообразно предъявлять опросные листы родителям (законным представителям). Автор также отмечает, что эмпирические данные, полученные от обучающихся (даже подросткового возраста), подтверждали недостаточную достоверность сведений, собранных опросными методами.

В научных трудах Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной [10] описан опыт применения опросного метода в диагностике подростков-правонарушителей. В исследованиях представлены результаты применения диагностических опросников, направленных на изучение представлений о характере мотивационной сферы правонарушителей, о доминирующих потребностях, интересах, желаниях и стремлениях обучающихся подросткового возраста со сформированным девиантным поведением.

Одним из вариантов использования опросника в формате массового скрининга является единая методика социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ), обязательная к реализации во всех регионах Российской Федерации. Опыт использования единой методики социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ) несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ с целью выявления скрытой опасности проявления различных форм рискового поведения представлен как в научных исследованиях [2; 13], так и в практике учебно-воспитательного процесса. Однако в научных исследованиях недостаточно информации о том, каким образом опросный метод должен быть адаптирован при групповом, скрининговом его использовании с подростками с ЗПР.

В публикациях Е. В. Семеновой, Г. К. Труфановой и С. Н. Бездетко на основе теоретического анализа определены как общие социально-средовые детерминанты рискового поведения, проявляющиеся в образовательной среде в целом, так и специфические для инклюзивной образовательной среды. Кроме того, авторами рассмотрены и личностные детерминанты подобных форм поведения у обучающихся с ОВЗ, которые могут быть учтены при проведении процедуры диагностики подростков с ЗПР [17].

О возможных рисках использования ЕМ СПТ подростков с ЗПР предупреждает Н. В. Бабкина [2]. По мнению автора, «ЕМ СПТ как измерительный инструмент в формате массового скрининга, выявляющий предрасположенность к девиантному поведению, применительно к лицам с ЗПР обладает низкой практической валидностью и требует адаптации…» [2, с. 238]. Мы разделяем точку зрения Н. В. Бабкиной, которая отмечает, что адаптация методики требует изменения

процедуры диагностики, включающего изменение формулировок вопросов и уменьшение их количества, а также изменение теоретических оснований для выдачи рекомендаций в соответствии с отечественной методологией исследований обучающихся подросткового возраста с ЗПР [2]. Для обучающихся с задержкой психического развития, как было отмечено выше, в подростковом возрасте характерны трудности произвольного удержания цели деятельности, ограничения в понимании и потеря инструкции в процессе выполнения заданий, повышенная отвлекаемость (особенно при групповой форме диагностики), низкий уровень мотивации к диагностике, ограничения в личностной саморефлексии, что приводит к сложностям в самооценке по многим шкалам измерений, применяемых в подобных методах диагностики. Достаточно большое количество опросников предполагает дифференцированную самооценку указанных утверждений. Так, например, распространенными шкалами измерений являются следующие: «да/нет/иногда/редко/часто»; «да / скорее да, чем нет / скорее нет, чем да / нет»; ранжированные шкалы (от 1 до 5; от 0 до 10) и проч. Обучающимся с ЗПР трудно, а порой и недоступно самооценивание по подобным шкалам без специальных условий.

В связи с указанными выше особенностями, при тестировании подростков с ЗПР целесообразно предусмотреть создание следующих специальных условий:

– уменьшение, по возможности, количества утверждений (с целью поддержания оптимального уровня внимания и работоспособности);

– уход от сложных речевых конструкций, например, с двойным отрицанием, с использованием причастных и деепричастных оборотов (с целью повышения качества понимания респондентом текста утверждения);

– упрощение формулировок без искажения смысла утверждения (с целью повышения качества понимания респондентом смысла утверждения);

– наличие тренировочных вопросов, не являющихся материалом методики (с целью повышения уровня и качества понимания инструкции, отработки использования шкалы измерения);

– обеспечение невозможности перехода к последующему утверждению без оценки предыдущего (с целью предотвращения риска пропуска вопросов/утверждений);

– ограничение количества респондентов при групповом обследовании (5–7 подростков в группе, с целью предотвращения риска повышенной отвлекаемости);

– планирование участия тьютора в процессе организации процедуры диагностики (с целью организации деятельности респондентов: правильное воспроизведение стимульных утверждений и техническая помощь; в качестве тьютора могут выступать педагоги-психологи или социальные педагоги образовательных организаций).

На основании вышеизложенного представляется возможным сделать вывод, что адаптация опросного метода в процессе психолого-педагогического обследования обучающихся с ЗПР — неотъемлемая задача каждого специалиста, включенного в диагностическую деятельность образовательных организаций. Учет описанных специальных условий модификации организации и содержания процедуры диагностики позволит повысить валидность опросника и надежность результатов психолого-педагогической диагностики подростков с ЗПР путем применения указанного метода.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н. В. Бабкина // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 2. — С. 100–111. – EDN WIRLAL.
2. Бабкина, Н. В. Использование Единой методики социально-психологического тестирования для диагностики подростков с задержкой психического развития: возможности и риски / Н. В. Бабкина, А. М. Федосеева // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 4 (113). — С. 236–238. — DOI 10.24412/1991-5497-2025-4113-236-238. — EDN UGWHSJ.
3. Бабкина, Н. В. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования / Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская // Дефектология. — 2020. — № 5. — С. 11–21. — EDN ZZWJHM.
4. Бабкина, Н. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. — Москва : Школьная Книга, 2015. — 136 с. — ISBN 978-5-00013-059-9. — EDN TYEPRT.
5. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. — Москва : Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука», 2020. — 213 с. — ISBN 978-5-02-040806-7. — EDN EQBRYQ.
6. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития : моногр. / Н. Л. Белопольская. — Москва : Когито-центр, 2009. — 192 с. — ISBN 978-5-89353-278-4.
7. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т. А. Власова, К. С. Лебединская // Дефектология. — 1975. — № 6. — С. 8–17.
8. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. — Москва : АРКТИ, 2001. — 224 с. — ISBN 5-89415-205-4.
9. Единство диагностики и коррекции как принцип организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ (из опыта работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации, реализующей адаптированные общеобразовательные программы) / М. О. Максимова, С. Н. Бездетко, А. В. Костюк, Л. А. Максимова // Специальное образование. —

2022. — № 4 (68). — С. 188–201. — DOI 10.26170/1999-6993_2022_04_13. — EDN CAWYBE.

10. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадеждиной ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. — Москва : Педагогика, 1972. — 352 с.

11. Инденбаум, Е. Л. Дети с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. — 3-е изд. — Москва : Просвещение, 2021. — 48 с. — ISBN 978-5-09-079786-3.

12. Инденбаум, Е. Л. Личностные результаты образования младших школьников: проблемы оценки и формирования, способы диагностики и мониторинга / Е. Л. Инденбаум // Вестник Томского государственного университета. — 2023. — № 493. — С. 192–201. — DOI 10.17223/15617793/493/21. — EDN PHECZH.

13. К вопросу об интерпретации данных единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Максимова, А. В. Смирнов, С. Н. Бездетко, Е. В. Семенова // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74). — С. 90–105. — EDN LTNKEC.

14. Коробейников, И. А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 239–252. — DOI 10.17759/cpse.2021100213. — EDN BRMXSM.

15. Лубовский, В. И. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 4. — С. 50–60. — DOI 10.17759/pse.2016210406. — EDN XWOOJR.

16. Особенности письменной речи обучающихся 11–12 лет с задержкой психического развития / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Е. А. Плаксина [и др.] // Специальное образование. — 2025. — № 4 (80). — С. 58–76. — EDN NNPNUJ.

17. Semenova, E. V. Personal and environmental determinants of risk behaviour of students with disabilities / E. V. Semenova, G. K. Trufanova, S. N. Bezdetko // Perspectives of Science and Education. — 2025. — No. 3 (75). — P. 341–352. — DOI 10.32744/pse.2025.3.22. EDN PETSHJ.

References

1. Babkina, N. V. (2016). Gotovnost' detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija k obucheniju v shkole: ot diagnostiki k osobym obrazovatel'nym potrebnostjam = Readiness of children with mental retardation for school: from diagnostics to special educational needs. *Pedagogy and psychology of education*, *2*, 100–111. EDN WIRLAL.

2. Babkina, N. V., Fedoseeva, A. M. (2025). Using the Unified Methodology of Social and Psychological Testing for Diagnosing Adolescents with Mental Retardation: Possibilities and Risks = Ispol'zovanie Edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovanija dlja diagnostiki podrostkov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: vozmozhnosti i riski. *The World of Science, Culture, Education*, *4*(113), 236–238. DOI 10.24412/1991-5497-2025-4113-236-238. EDN UGWHSJ.

3. Babkina, N. V., Vilshanskaya, A. D. (2020). Obshhaja harakteristika i osobye obrazovatel'nye potrebnosti obuchajushhihsja s ZPR na urovne osnovnogo obshhego obrazovanija = General characteristics and special educational needs of students with mental retardation at the level of basic general education. *Defectology*, *5*, 11–21. EDN ZZWJHM.

4. Babkina, N. V. (2015). Ocenka gotovnosti k shkol'nomu obucheniju detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Assessment of readiness for school education of children with mental retardation. Moscow: Shkolnaya Kniga, 136 p. ISBN 978-5-00013-059-9. EDN TYEPRT.

5. Babkina, N. V., Korobeynikov, I. A. (2020). Psihologicheskoe soprovozhdenie rebenka s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Psychological support of a child with mental retardation. Moscow: Federal State Unitary Enterprise "Academic Scientific Publishing, Production, Printing and Book Distribution

Center “Nauka”, 213 p. ISBN 978-5-02-040806-7. EDN EQBRYQ.

6. Belopolskaya, N. L. (2009). Psihologicheskaja diagnostika lichnosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Psychological diagnostics of the personality of children with mental retardation. Moscow: Kogito-Center, 192 p. ISBN 978-5-89353-278-4.

7. Vlasova, T. A., Lebedinskaya, K. S. (1975). Aktual’nye problemy klinicheskogo izuchenija zaderzhki psihicheskogo razvitija u detej Actual problems of clinical study of mental retardation in children. *Defectology*, *6*, 8–17.

8. Shevchenko, S. G. (2001). Diagnostika i korrekcija zaderzhki psihicheskogo razvitija u detej: Posobie dlja uchitelej i specialistov korrekcionno-razvivajushhego obuchenija = Diagnostics and Correction of Mental Retardation in Children: A Manual for Teachers and Specialists in Correctional and Developmental Education. Moscow: ARCTI, 224 p.

9. Maksimova, M. O., Bezdetko, S. N., Kostyuk, A. V., Maksimova, L. A. (2022). Edinstvo diagnostiki i korrekcii kak princip organizacii kompleksnogo soprovozhdenija detej s OVZ (iz opyta raboty psihologo-pedagogicheskogo konsiliuma obrazovatel’noj organizacii, realizujushhej adaptirovannye osnovnye obshheobrazovatel’nye programmy) = The Unity of Diagnostics and Correction as a Principle of Organizing Comprehensive Support for Children with Disabilities (Based on the Experience of the Psychological and Pedagogical Council of an Educational Organization Implementing Adapted Basic General Education Programs). *Special Education*, *4*(68), 188–201. DOI 10.26170/1999-6993_2022_04_13. EDN CAWYBE.

10. Bozhovich, L. I., Blagonadezhina, L. V. (1972). Izuchenie motivacii povedenija detej i podrostkov = Study of Motivation of Behavior of Children and Adolescents. Moscow: Pedagogika, 352 p.

11. Indenbaum, E. L., Korobeynikov, I. A., Babkina, N. V. (2021). Deti s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija : ucheb. posobie = Children with Mental Retardation: a tutorial. Moscow: Prosveshchenie, 48 p. ISBN 978-5-09-079786-3.

12. Indenbaum, E. L. (2023). Lichnostnye rezul’taty obrazovanija mladshih shkol’nikov: problemy ocenki i formirovanija, sposoby diagnostiki i monitoring = Personality Outcomes of Primary School Students’ Education: Problems of Assessment and Formation, Methods of Diagnostics and Monitoring. *Bulletin of Tomsk State University*, *493*, 192–201. DOI 10.17223/15617793/493/21. EDN PHECZH.

13. Maksimova, L. A., Smirnov, A. V., Bezdetko, S. N., Semenova, E. V. (2024). K voprosu ob interpretacii dannyh edinoj metodiki social’no-psihologicheskogo testirovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov’ja = On the Interpretation of Data from a Unified Methodology of Social and Psychological Testing of Students with Disabilities. *Special Education, 2*(74), 90–105. EDN LTNKEC.

14. Korobeynikov, I. A., Babkina, N. V. (2021). Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov’ja: prognozirovanie psihosocial’nogo razvitija v sovremennoj obrazovatel’noj srede = A child with disabilities: forecasting psychosocial development in a modern educational environment. *Clinical and Special Psychology*, *10*(2), 239–252. DOI 10.17759/cpse.2021100213. EDN BRMXSM.

15. Lubovsky, V. I., Korobeynikov, I. A., Valyavko, S. M. (2016). Novaja koncepcija psihologicheskoj diagnostiki narushenij razvitija = A new concept of psychological diagnostics of developmental disorders. *Psychological Science and Education*, *21*(4), 50–60. DOI 10.17759/pse.2016210406. EDN XWOOJR.

16. Osipova, L. B., Druzhinina, L. A., Plaksina, E. A. (2025). Osobennosti pis’mennoj rechi obuchajushhihsja 11–12 let s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Features of written speech of 11-12 year old students with mental retardation. *Special education*, *4*(80), 58–76. EDN NNPNUJ.

17. Semenova, E. V., Trufanova, G. K., Bezdetko, S. N. (2025). Personal and environmental determinants of risk behavior of students with disabilities. *Perspectives of Science and Education*, *3*(75), 341–352. DOI 10.32744/pse.2025.3.22. EDN PETSHJ.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 37.037+376.42-053"465.00/.07"
ББК Ч456.91 *ГРНТИ 14.29.23* *Код ВАК 5.8.3*

Виктория Викторовна Мануйлова[1]✉
Аща Айирмагомедовна Гусейнова[2]✉

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

[1,2] Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
[1] manuilovavv@mgpu.ru, SPIN-код: 5580-5257
[2] guseinovaaa@mgpu.ru, SPIN-код: 2920-5980

Аннотация. В статье раскрывается актуальный вопрос организации и осуществления ранней профориентации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Авторы отмечают, что успешное профессиональное самоопределение на этапе школьного обучения подростков является залогом профессионального благополучия в будущем. Период дошкольного детства является наиболее благоприятным для формирования первоначальных представлений о профессиях. В статье рассмотрены механизмы осуществления раннего профориентирования детей дошкольного возраста с

Victoriya V. Manuylova[1]✉
Ascha A. Guseynova[2]✉

EARLY PROFORIENTATION AS THE FIRST STAGE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

[1,2] Moscow City University, Moscow, Russia
[1] manuilovavv@mgpu.ru, SPIN code: 5580-5257
[2] guseinovaaa@mgpu.ru, SPIN code: 2920-5980

Abstract. The article discusses a relevant issue of organization and realization of early proforientation of preschool children with disabilities. The authors note that successful professional self-determination of adolescents at the stage of school education is the key to professional well-being in the future. The period of preschool childhood is the most favorable for the formation of initial ideas about professions. The article discusses the mechanisms of early proforientation of preschool children with disorders of psychological development. It describes the key aspects of the influence of the child's interaction with an adult in the process of preschoolers with

© Мануйлова В. В., Гусейнова А. А., 2026

задержкой психического развития. Описаны ключевые аспекты влияния взаимодействия со взрослым в процессе знакомства дошкольников с ограниченными возможностями здоровья с миром профессий. Отдельное внимание уделяется рассмотрению использования разных видов деятельности в процессе осуществления целенаправленной работы по профинформированию детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены возможности применения ресурсов игровой деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе знакомства с миром профессий, трудовыми действиями. С целью преодоления выявленных дефицитов в статье обоснована и описана система ранней профориентационной работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представленная система позволяет провести профориентацию по трем основным линиям: приближение детей к труду взрослых; приближение работы взрослых к детям; совместная деятельность детей и взрослых.

Ключевые слова: ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, дошкольники, ранняя профориентация, выбор профессии, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, профессиональное информирование, профориентационные игры, игровая деятельность.

Информация об авторах: Мануйлова Виктория Викторовна, доктор педагогических наук, профессор департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, институт пси-

disabilities' acquaintance with the world of professions. Special attention is paid to the consideration of the use of various types of activities in the process of carrying out targeted work on the professional orientation of preschool children with disabilities. The study looks at the possibilities of using the resources of game-based activities of preschool children with disorders of psychological development in the process of exploring the world of professions and labor activities. In order to overcome the identified deficiencies, the article substantiates and describes a system of early proforientation of preschool children with disorders of psychological development. The presented system allows conducting proforientation along three main lines: bringing children closer to adult work; bringing adult work closer to children; and joint activities of children and adults.

Keywords: DPD, disorders of psychological development, children with disorders of psychological development, preschoolers, early proforientation, profession choice, professional self-determination, proforientation work, information about professions, proforientation games, game-based activity.

Author's information: Manuylova Victoriya Viktorovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Socio-Psychological Methods and Rehabilitation-Educational Techniques, Institute of Psychology and

хологии и комплексной реабилитации, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, email: manuilovavv@mgpu.ru.

Гусейнова Аща Айирмагомедовна, кандидат педагогических наук, доцент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, email: guseinovaaa@mgpu.ru.

Для цитирования: Мануйлова, В. В. Ранняя профориентация как первоначальный этап профессионального самоопределения детей с задержкой психического развития / В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 76-90.

Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

Guseynova Ascha Ayirmagomedovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Socio-Psychological Methods and Rehabilitation-Educational Techniques, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

For citation: Manuylova, V. V., Guseynova, A. A. (2026). Early Proforientation as the First Stage of Professional Self-determination of Children with Disorders of Psychological Development. *Special Education*, *2*(82), pp. 76-90. (In Russ.)

Введение

Ранняя профориентация на данный момент активно обсуждается и развивается в обществе. Но, согласно некоторым исследованиям, она имеет ряд проблем в виде неполной реализации потенциальных возможностей дошкольников к освоению опыта трудовой деятельности, отсутствия апробированной системы ознакомления дошкольников с миром профессий, нецеленаправленной работы педагогов по ознакомлению детей с трудом взрослых, отсутствия преемственности в работе детских садов и школ в данном направлении [1].

Особую значимость для современного понимания феномена профессиональной ориентации представляют фундаментальные исследования ведущих специалистов в данной области. Существенный вклад в развитие теории и методологии профориентации внесли такие ученые, как А. Г. Асмолов, Т. Г. Богданова, С. А. Боровикова, М. Р. Гинзбург, Е. И. Головаха, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, И. С. Кон, И. Ю. Левченко, А. К. Маркова, В. В. Мануйлова, Л. М. Митина, Г. С. Никифоров, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, А. В. Сухарев, Д. Сьюпер, Е. В. Титов, Д. Холланд, С. Н. Чистякова и др. [14].

Профессиональная ориентация представляет собой многогранное научное понятие, которое интерпретируется по-разному в зависимости от контекста ис-

следования. В современной психологической науке данное явление рассматривается как комплексная система психолого-педагогических и медико-социальных мероприятий, направленных на оптимальное трудоустройство молодежи.

Основная цель профессиональной ориентации заключается в гармонизации индивидуальных предпочтений и способностей человека с актуальными потребностями рынка труда и запросами общества. При этом учитываются как личностные склонности и устремления индивида, так и объективная потребность экономики в квалифицированных специалистах различных профилей [15, 16].

В ходе истории сложились две формы профессиональной ориентации.

В узком смысле, суть профориентации в том, чтобы раскрыть все особенности, преимущества и тонкости профессии в учебном заведении, готовящем будущих специалистов, а также указать на оптимальные способы приобщения к ней.

В широком смысле, суть профориентации состоит в том, чтобы ознакомить с миром профессий тех молодых людей, которые еще не успели принять решение относительно будущего [12].

Поскольку мир профессий постоянно меняется, одни профессии теряют свою востребованность, другие, наоборот, ее приобретают, а какие-то профессии исчезают, становясь частью истории, актуальность данной проблематики никогда не потеряет своей значимости. Особенно в дошкольной педагогике, так как именно в дошкольном периоде происходит первое знакомство детей с миром профессий, которое является первой ступенью самоопределения детей, их интересов, возможностей. А все это, в свою очередь, закладывает фундамент для определения их профессиональных предпочтений. В современном обществе дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой особую группу, требующую повышенного внимания и поддержки. К сожалению, данная категория граждан часто оказывается на периферии общественного внимания, а их родители и они сами испытывают острый дефицит информации о возможностях профессионального самоопределения [3].

Прежде чем начать коррекционную педагогическую работу и вводить ее в программу развития ранней профориентации, следует провести обследование уровня сформированности данной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Проведя объемную работу по изучению уровня осведомленности детей в сфере профессиональной ориентации (А. А. Гу-

сейнова, Г. Г. Зак, Т. В. Козик, В. В. Мануйлова, А. В. Миронова) и степени вовлеченности в данный процесс родителей и специалистов, можно прийти к следующим выводам.

На данный момент в образовательных организациях проводится активная работа по ознакомлению детей с разными профессиями, закрепление информации через беседы, игры, картинный материал [11].

Со стороны родителей можно прийти к положительным выводам, которые показывают, что родители вовлечены в процесс раннего профессионального ориентирования детей: они рассказывают о своей работе, работе близких членов семьи, знакомят детей с различными специальностями.

Тем не менее, результаты опроса свидетельствуют о том, что, несмотря на все усилия окружающих взрослых, знания большинства детей находятся на среднем уровне. Дошкольники с легкостью называют профессии на картинке и классифицируют принадлежности и профессиональные инструменты [5]. При этом большинство из них не могут дать базовое определение слову «профессия» и испытывают затруднение при ответе на вопрос «для чего люди ходят на работу». Исходя из всего вышеперечисленного, нашей задачей становится более углубленное изучение системы профессиональной ориентации дошкольников, объяснение термина «профессия» и распространение информации о том, что профессия — это не только способ получения дохода, но и огромная платформа для творчества и самореализации.

Ранняя профориентация играет ключевую роль в успешной социализации любого ребенка, и дети с ограниченными возможностями здоровья не являются исключением. Своевременное знакомство с профессиональным миром, выявление индивидуальных способностей и потенциала позволяет создать прочную основу для их дальнейшего развития и самореализации. Это существенно облегчает процесс профессионального становления как для самих детей, так и для их семей.

Профориентационная работа на этапе дошкольного детства возможна при организации совместной деятельности педагогов с детьми через игровую, познавательную и продуктивную познавательную деятельность. То же самое касается и работы с дошкольниками, имеющими нарушения в развитии.

Концептуальная основа такого взаимодействия направлена на формирование познавательной активности дошкольников посредством интеграции игровой деятельности с элементами професси-

онального самоопределения. Программа способствует формированию целостной системы знаний о профессиональной деятельности, развитию интеллектуального потенциала дошкольников, активизации творческих способностей, совершенствованию высших психических функций, созданию условий для профессионального самоопределения на дошкольном этапе.

Методология ранней профориентации базируется на следующих принципах: отказ от директивного подхода в выборе будущей профессии, создание условий для ознакомления с многообразием профессиональной сферы, учет индивидуальных интересов и склонностей каждого ребенка, расширение профессионального кругозора дошкольников, формирование целостного представления о различных видах трудовой деятельности [10].

Теоретический анализ проблемы исследования показывает, что приобщение детей дошкольного возраста к трудовой деятельности всегда рассматривалось отечественными учеными как база для будущего самоопределения. В своих трудах К. Д. Ушинский рассматривал трудовую деятельность в качестве первоосновы человеческого бытия: по его мнению, именно в труде раскрывается природный потенциал личности и ее стремление к самореализации. А. С. Макаренко определил трудовое воспитание как обязательный и неотъемлемый компонент педагогического процесса, акцентируя внимание на том, что без опоры на труд невозможно сформировать личность [8].

Современные исследователи в области дошкольного образования предлагают следующие подходы: Н. Е. Веракса и Т. С. Комарова указывают, что отбор профессий для ознакомления должен определяться их реальной представленностью и востребованностью в конкретной социокультурной среде, а Т. И. Бабаева и А. Г. Гигоберидзе предлагают иную стратегию: в рамках их подхода ключевым является формирование представлений о профессионально важных качествах личности — устойчивых характеристиках, которые позволяют человеку успешно реализовать себя в выбранной сфере деятельности [7].

Итак, профориентационная работа представляет собой целостную систему, направленную на формирование у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья основ профессионального самоопределения через развитие познавательной активности и творческой самореализации.

В ходе осуществления ранней профориентационной работы реализуются все формы образовательного процесса по количеству участников (индивидуальные, под-

групповые, массовые), в большей степени приоритет отдается подгрупповым занятиям, как наиболее подходящим в образовательном пространстве [6].

С учетом того, что игровая деятельность является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, ее организация пронизывает все формы педагогического взаимодействия. К числу таких форм относятся: проведение режимных моментов, совместная работа взрослого с ребенком и самостоятельная активность детей. В рамках же организованной образовательной деятельности игра позволяет объединить и гармонизировать все остальные виды деятельности дошкольника[1].

Поскольку игра является основой всех видов детской активности, закономерно, что именно она становится системообразующим элементом при проектировании образовательного процесса в целом. В основу конструирования образовательной деятельности положен комплексно-тематический принцип, в рамках которого игровая деятельность имеет доминирующую функцию. Решение же содержательных задач, заложенных в программе, реализуется посредством вариативных форм совместной работы взрослого и детского коллектива.

Существенное ограничение в процессе ознакомления дошкольников с профессиональной деятельностью заключается в том, что большинство видов трудовой активности взрослых находится вне зоны непосредственного наблюдения для детей, что создает определенные барьеры в формировании их представлений о мире профессий.

В связи с данным ограничением педагогическая деятельность строится на основе многоаспектного подхода, который характеризуется следующими особенностями: системность реализации — последовательное внедрение различных форм работы; вариативность методов — использование широкого спектра педагогических инструментов; комплексный подход — интеграция различных направлений работы; последовательность внедрения — поэтапное знакомство с профессиональной сферой [8].

Методическая составляющая работы по ранней профессиональной ориентации включает разработку специальных образовательных программ, применение современных педагогических тех-

[1] Мануйлова, В. В. Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования : 13.00.03 : дис. … канд. пед. наук / Мануйлова Виктория Викторовна. — Москва, 2010. — 213 с. — EDN QEPJHX.

нологий, создание условий для опосредованного знакомства с профессиями, формирование целостного представления о профессиональной деятельности.

Реализация задач профессиональной ориентации требует от педагогических работников создания гибкой системы работы, которая позволит преодолеть естественные ограничения в познании профессионального мира детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и обеспечить эффективное формирование представлений о различных видах труда.

С целью формирования у дошкольников первичных представлений о труде взрослых рекомендуется использовать следующие традиционные методы:

– словесные: беседы с интеграцией игровых персонажей и средств наглядности, а также применение ресурсов детской художественной литературы и др.;

– наглядные: целенаправленное наблюдение за профессиональными действиями людей, анализ картин и иллюстративного материала, демонстрация видеофильмов и др.;

– практические: экспериментирование с различными материалами, приобретение детьми первоначальных навыков хозяйственно-бытового труда и др.;

– игровые: организация и проведение сюжетно-ролевых игр, решение дидактических задач в игровой форме, создание проблемных игровых ситуаций и др.

В условиях образовательных организаций указанные методы функционируют не изолированно, а в системной взаимосвязи и взаимодополнении. Конструирование целостной педагогической системы по формированию у дошкольников с задержкой психического здоровья первичных представлений о трудовой деятельности взрослых выстраивается по трем ключевым векторам: приближение детей к миру профессионального труда взрослых; адаптация содержания и условий трудовой деятельности взрослых к возможностям детей; организация совместной деятельности ребенка и взрослого.

Изобразительная деятельность выступает эффективным инструментом ознакомления дошкольников с профессиональным миром взрослых. В рамках организованного педагогом творческого процесса происходит комплексное познание различных специальностей.

Практико-ориентированный подход реализуется через знакомство с профессиями художественного профиля (скульптор, дизайнер, модельер), практическое освоение элементов профессиональной деятельности, развитие творческих компетенций, формирование представлений о специфике работы.

Художественное творчество способствует закреплению полученных знаний о профессиях, развитию визуального восприятия трудовой деятельности, формированию целостного представления о профессиональных функциях, созданию субъективного опыта в рамках осваиваемых специальностей.

В процессе создания художественных образов представителей различных профессий дети осваивают специфику профессиональной деятельности, формируют представления о трудовых процессах, развивают творческое мышление, углубляют понимание социальной значимости профессий [10].

Таким образом, изобразительная деятельность становится важным компонентом системы ранней профессиональной ориентации, позволяющим не только получать теоретические знания о профессиях, но и приобретать первичный практический опыт в рамках художественно-творческих специальностей.

Важным средством ознакомления с содержанием профессионального труда выступают также произведения изобразительного искусства. В процессе рассматривания репродукций картин классиков живописи дети дошкольного возраста не только фиксируют внешнюю сторону трудового процесса, но и отслеживают те трансформации, которые претерпел труд в исторической ретроспективе. Значительное место в отечественной художественной культуре занимают полотна, запечатлевшие тяжелый, изнурительный труд взрослых и детей. К числу таких произведений относятся, например, «Тройка» В. Г. Перова, «Бурлаки на Волге» И. Е. Репина и др. Демонстрация подобного иллюстративного материала в обязательном порядке должна сопровождаться разъяснительной беседой, организуемой педагогом.

В контексте формирования у детей дошкольного возраста первичных представлений о мире профессий физическое воспитание приобретает не только оздоровительную, но и пропедевтическую функцию. Одним из эффективных организационно-методических решений выступает интеграция содержания двигательной активности с профессионально ориентированными сюжетами. Данный подход позволяет не только развивать физические качества ребенка, но и знакомить его с содержанием труда представителей различных профессий. Так, выполнение комплекса общеразвивающих упражнений может быть выстроено на основе имитационных моделей профессиональных действий. Иллюстративным примером может служить комплекс «Строим дом», в процессе которого дошкольники

символически воспроизводят трудовые операции строителей (забивание гвоздей, кладка кирпича и др.). Аналогичным образом комплекс «Летний сад» позволяет через систему физических упражнений моделировать действия садовников (вскапывание земли, обрезка веток, полив растений, сбор плодов и др.).

В обоих случаях двигательная активность приобретает смысловую наполненность, а ребенок не просто выполняет физические движения, но и эмоционально выполняет профессиональную роль.

Расширение представлений о мире профессий достигается за счет включения музыкальной деятельности. В практической деятельности целесообразно использовать игры-импровизации, в которых дети через движения и звукоподражание воспроизводят профессиональные действия. Примерами таких игр могут служить «Веселые шоферы» (имитация управления автомобилем, поворотов руля, остановки) и «Плыви, плыви, кораблик» (воспроизведение гребковых движений, маневрирования, швартовки). В процессе подобных игр у дошкольников формируются не только двигательные навыки, но и целостные представления о профессиональных трудовых действиях и их последовательности.

Физические упражнения и музыкальная деятельность создают образовательную среду, способствующую раннему погружению ребенка в мир профессий. Для детей с задержкой психического развития данная форма работы приобретает особое значение.

Реализация направления «Приближение детей к труду взрослых» осуществляется непосредственно в ходе образовательной деятельности, которая направлена на формирование представлений о профессиональной занятости людей, при обязательном включении предварительной беседы, актуализирующей знания о конкретной профессии. В работе с детьми с задержкой психического развития особое внимание следует уделять использованию опорных единиц «профессия» (сфера деятельности), «представитель профессии» (наименование специалиста), «результат труда» (продукт/услуга) и др. Данные понятия осваиваются детьми указанной категории через систему игровых упражнений с использованием дидактических пособий, позволяющих рассматривать профессию многопланово. Рекомендуется применение следующих приемов: рассказ педагога, анализ иллюстративного материала, прослушивание художественных текстов, дидактические игры. Комплексное применение указанных средств обеспечивает полноценное понимание детьми с задержкой психического разви-

тия сущности и процессуальной организации профессионального труда взрослых.

Следующее направление работы — «Приближение содержания профессиональной деятельности взрослых к возможностям детей» реализуется посредством экскурсий, наблюдения за трудом взрослых, а также тематических встреч с представителями различных профессий, поскольку они обеспечивают максимальную наглядность, конкретность формируемых представлений и способствуют накоплению ярких, эмоционально окрашенных впечатлений. Выбор объектов для экскурсий определяется возрастными особенностями дошкольников с задержкой психического развития, организационными и кадровыми условиями образовательной организации. Рекомендуемыми объектами для экскурсий являются: библиотека, магазин, аптека, пожарная часть и др. Данный перечень может быть расширен с учетом региональной специфики и социального партнерства.

Направление «Совместная деятельность взрослого и ребенка» реализуется через широкий спектр форм, интегрируемых в режимные моменты в течение дня: сюжетно-ролевые, дидактические и подвижные игры с профессиональным сюжетом, чтение художественной литературы, использование методических материалов, моделирование игровых ситуаций и др. При этом ключевая роль принадлежит методической поддержке педагога, которая включает структурирование игрового процесса, помощь в определении содержания игры, формирование навыков планирования, развитие способности к ролевой импровизации и укрепление межличностных связей в игре.

Итак, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о профессиональной деятельности взрослых создает основу для последовательного становления ролевого поведения у дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, ранняя профориентация детей с задержкой психического развития выступает неотъемлемым первоначальным этапом их профессионального самоопределения. Раннее знакомство с профессиями через игровые и практико-ориентированные методы способствует развитию самостоятельности и создает основу для последующего осознанного выбора. Следовательно, чем раньше начинается целенаправленная профориентационная работа с учетом структуры нарушения, индивидуальных психофизических особенностей развития детей данной категории, тем выше вероятность успешной со-

циализации и полноценного профессионального самоопределения дошкольника данной категории в будущем.

Литература

1. Адаптация детей с нарушениями развития к образовательной организации : монография / И. М. Яковлева, В. В. Мануйлова, О. В. Титова [и др.]. — Москва : Московский городской педагогический университет, 2022. — 144 с. — ISBN 978-5-243-00733-7. — EDN YGEXMY.
2. Браткова, М. В. Особенности организации обучения и воспитания ребенка дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида / М. В. Браткова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы науч.-практ. конф. (Тольятти, 21–22 окт. 2015 г.) / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Тольятти : Зебра, 2015. — С. 15–19. — EDN UMGGSR.
3. Гусейнова, А. А. Профессиональная ориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2023. — № 1(95). — С. 11–19. — DOI 10.52252/26867222_2023_1_11. — EDN RYREDK.
4. Зак, Г. Г. Аспекты профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью / Г. Г. Зак, Т. В. Козик. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. — 174 с. — ISBN 978-5-7186-1790-0. — EDN PAEMIV.
5. Мануйлова, В. В. Психолого-педагогические возможности учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития в профессиональной подготовке специалистов для дошкольных образовательных учреждений / В. В. Мануйлова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2010. — № 2. — С. 120–126. — EDN LALNLD.
6. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ / В. В. Мануйлова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2017. — № 4 (42). — С. 89–95. — EDN ZXFMYF.
7. Мануйлова, В. В. Предметно-развивающая среда: условие успешного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2018. — № 5. — С. 27–35. — EDN YABHNZ.
8. Мануйлова, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие функционирования системы инклюзивного образования / В. В. Мануйлова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : материалы VIII Междунар. теоретико-методологического семинара (Москва, 14 марта 2016 г.). — Москва : Парадигма, 2016. — Т. 1. — С. 50–57. — EDN WIHJJT.
9. Мануйлова, В. В. Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства / В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2017. — № 2 (72). — С. 40–53. — EDN YUEKAV.
10. Мануйлова, В. В. Ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме профессионального самоопределения и профориентационной работы обучающихся с нарушениями слуха / В. В. Мануйлова, А. В. Миронова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2024. — Т. 18, № 4. — С. 155–168. — DOI 10.24412/2076-9121-2024-4-155-168. — EDN DNWOWH.
11. Мануйлова, В. В. Комплексный механизм вовлечения лиц с интеллектуальными нарушениями в конкурсное движение профессионального мастерства / В. В. Мануйлова, О. В. Титова // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 62-1. — С. 186–189. — EDN YYHZQT.
12. Мануйлова, В. В. Основы организации и осуществления профориентацион-

ной работы в условиях инклюзивного среднего профессионального образования : учеб.-метод. пособие / В. В. Мануйлова. — Москва : Московский городской педагогический университет, 2022. — 100 с. — EDN IFDPAJ.

13. Приходько, О. Г. Информационно-коммуникационные технологии как эффективный компонент реабилитационной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями / О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова // Специальное образование. — 2020. — № 4 (60). — С. 57–66. — DOI 10.26170/sp20-04-05. — EDN KGAICP.

14. Приходько, О. Г. Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова // Специальное образование. — 2020. — № 1(57). — С. 152–166. — DOI 10.26170/sp20-01-11. — EDN VSHTQU.

15. Самсонова, Е. В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, В. В. Мануйлова // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 192–214. — DOI 10.17759/cpse.2023120209. — EDN QMZCHP.

16. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation / O. Prikhodko, V. Manuylova, A. Huseynova, O. Yugova // SHS Web of Conferences : The conference proceedings, Rostov-on-Don (22–23 Nov. of 2019) / Don State Technical Universyty. — Rostov on Don : EDP Sciences, 2019. — Vol. 70. — P. 10007. — EDN TIVNOA.

References

1. Yakovleva, I. M., Manuylova, V. V., Titova, O. V., et al. (2022). Adaptatsiya detey s narusheniyami razvitiya k obrazovatelnoy organizatsii = Adaptation of children with developmental disorders to an educational organization. Monograph. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 144 p. ISBN 978-5-243-00733-7. EDN YGEXMY.

2. Bratkova, M. V. (2015). Osobennosti organizatsii obucheniya i vospitaniya rebenka doshkolnogo vozrasta s OVZ v usloviyakh doshkolnoy obrazovatelnoy organizatsii obshcherazvivayushchego vida = Features of the organization of education and upbringing of a preschool child with disabilities in a general preschool educational organization. *Actual Problems of Modern Education: Experience and Innovations. Materials of the scientific and practical conference (by correspondence) with international participation (Editor-in-chief: A. Yu. Nagornova)*, 15–19. EDN UMGGSR.

3. Guseynova, A. A., Manuilova, V. V. (2023). Professionalnaya oriyentatsiya lits s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya = Professional Orientation of Persons with Disabilities and Limited Health Opportunities. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, *1*(95), 11–19. DOI 10.52252/26867222_2023_1_11. EDN RYREDK.

4. Zak, G. G., Kozik, T. V. (2021). Aspekty professionalnoy oriyentatsii obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalostyu = Aspects of vocational guidance of students with mental retardation: monograph. Ekaterinburg, 2021. 174 p. ISBN 978-5-7186-1790-0. EDN PAEMIV.

5. Manuilova, V. V. (2010). Psikhologo-pedagogicheskiye vozmozhnosti uchebnoy laboratorii diagnostiki i korrektsii detskogo razvitiya v professionalnoy podgotovke spetsialistov dlya doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy = Psychological and Pedagogical Opportunities of the Educational Laboratory for Diagnostics and Correction of Children's Development in the Professional Training of Specialists for Preschool Educational Institutions. *Izvestiya of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, *2*, 120–126. EDN LALNLD.

6. Manuilova, V. V. (2017). Aktualnyye voprosy organizatsii proforiyentatsionnoy raboty s litsami s invalidnostyu i OVZ = Actual Issues of Organizing Career Guidance Work with Persons with Disabilities and Li-

mited Opportunities. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, *4*(42), 89–95. EDN ZXFMYF.

7. Manuilova, V. V. (2018). Predmetno-razvivayushchaya sreda: usloviye uspeshnogo razvitiya doshkolnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya = Subject-Developing Environment: Condition for Successful Development of Preschoolers with Limited Health Opportunities. *Preschooler. Methods and Practice of Education and Training*, *5*, 27–35. EDN YABHNZ.

8. Manuilova, V. V. (2016). Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye kak neobkhodimoye usloviye funktsionirovaniya sistemy inklyuzivnogo obrazovaniya = Psychological and Pedagogical Support as a Necessary Condition for the Functioning of the Inclusive Education System. *Theory, History, and Methodology of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs: Proceedings of the 8th International Theoretical and Methodological Seminar, Moscow, March 14, 2016. Volume 1*, 50–57. Moscow: Paradigm. EDN WIHJJT.

9. Manuylova, V. V., Guseynova, A. A. (2017). Innovatsii v sisteme professionalnogo obrazovaniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami: konkursy professionalnogo masterstva = Innovations in the system of vocational education for disabled people and persons with limited opportunities: competitions of professional skills. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, *2*(72), 40–53. EDN YUEKAV.

10. Manuylova, V. V., Mironova, A. V. (2024). Retrospektivnyy analiz psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy po probleme professionalnogo samoopredeleniya i proforiyentatsionnoy raboty obuchayushchikhsya s narusheniyami slukha = Retrospective analysis of psychological and pedagogical research on the problem of professional self-determination and career guidance for students with hearing impairments. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, *18*(4), 155–168. DOI 10.24412/2076-9121-2024-4-155-168. EDN DNWOWH.

11. Manuilova, V. V., Titova, O. V. (2019). Kompleksnyy mekhanizm vovlecheniya lits s intellektualnymi narusheniyami v konkursnoye dvizheniye professionalnogo masterstva = A Comprehensive Mechanism for Involving Persons with Intellectual Disabilities in the Competitive Movement of Professional Skills. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *62-1*, 186–189. EDN YYHZQT.

12. Manuilova, V. V. (2022). Osnovy organizatsii i osushchestvleniya proforiyentatsionnoy raboty v usloviyakh inklyuzivnogo srednego professionalnogo obrazovaniya = Fundamentals of the Organization and Implementation of Career Guidance Work in the Context of Inclusive Secondary Vocational Education. A Study Guide. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 100 p. EDN IFDPAJ.

13. Prikhodko, O. G., Manuilova, V. V., Guseinova, A. A. (2020). Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii kak effektivnyy komponent reabilitatsionnoy obrazovatelnoy sredy dlya detey s osobymi obrazovatelnymi potrebnostyami = Information and Communication Technologies as an Effective Component of a Rehabilitation Educational Environment for Children with Special Educational Needs. *Special Education*, *4*(60), 57–66. DOI 10.26170/sp20-04-05. EDN KGAICP.

14. Prikhodko, O. G., Levchenko, I. Yu., Manuilova, V. V., Guseinova, A. A. (2020). Sozdaniye usloviy dlya obespecheniya dostupnosti sredy spetsializirovannoy modeli bazovykh professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiy = Creating conditions for ensuring the accessibility of the specialized model of basic professional educational organizations. *Special Education*, *1*(57), 152–166. DOI 10.26170/sp20-01-11. EDN VSHTQU.

15. Samsonova, E. V., Bystrova, Yu. A., Manuilova, V. V. (2023). Aktualnoye sostoyaniye inklyuzivnoy obrazovatelnoy sredy v professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiyakh srednego professionalnogo obrazovaniya: pilotnoye issledovaniye = The Current State of the Inclusive Educational Environment in Professional Educational Organi-

zations of Secondary Vocational Education: A Pilot Study. *Clinical and Special Psychology*, *12*(2), 192–214. DOI 10.17759/cpse.2023120209. EDN QMZCHP.

16. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. *SHS Web of Conferences : The conference proceedings, Rostov-on-Don, Nov. 22–23, 2019. Vol. 70*, 10007. Rostov on Don: EDP Sciences. EDN TIVNOA.

СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 37.018.11+376.2/.4-053"465.00/.07"
ББК Ч490.261.1+Ч490.264.5 *ГРНТИ 14.29.01* *Код ВАК 5.8.3*

Виктория Сергеевна Васильева

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, vasilevavs@cspu.ru, SPIN-код: 6341-2462

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию категории «развивающий потенциал семейной среды» в структуре социальной ситуации развития ребенка раннего возраста. Актуальность исследования обусловлена усилением внимания системы ранней помощи и дошкольного образования к условиям развития ребенка, а также необходимостью разработки параметрических моделей, обеспечивающих диагностику и мониторинг факторов, определяющих качество его жизнедеятельности. В логике культурно-исторического подхода развитие ре-

© Васильева В. С., 2026

Victoriya S. Vasil′eva

DEVELOPING POTENTIAL OF FAMILY ENVIRONMENT IN THE STRUCTURE OF THE SOCIAL SITUATION OF A YOUNG CHILD DEVELOPMENT: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATION

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, vasilevavs@cspu.ru, SPIN code: 6341-2462

Abstract. The article deals with the theoretical and methodological foundation of the category of “developing potential of family environment” in the structure of the social situation of a young child development. The relevance of the study stems from the increased attention of the early childhood care system and preschool education to the conditions of a child's development, as well as the need to develop parametric models that diagnose and monitor factors determining the quality of children’s life. In the logic of the cultural-historical approach, the development of a child is considered as a process deter-

бенка рассматривается как процесс, обусловленный системой социальных отношений и условий, интегрируемых в категорию социальной ситуации развития. В этой связи семейная среда анализируется как ведущий контекст раннего развития ребенка и ключевой субъект реализации семейно-центрированной модели ранней помощи.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании развивающего потенциала семейной среды как параметра социальной ситуации развития и разработке его структурно-содержательной модели. Методологическую основу исследования составили культурно-исторический, системный и междисциплинарный подходы. Использованы методы теоретического, сравнительно-теоретического и контент-анализа научной литературы и нормативно-правовых документов в свете оценки развивающего потенциала семейной среды.

В статье представлен сравнительный анализ категорий, используемых в научном поле для описания условий семейного развития ребенка: «ресурсный потенциал семьи», «воспитательный потенциал семейной системы», «реабилитационный потенциал семейной среды», «коррекционно-развивающий потенциал семейной среды» и др. Обосновано, что категория «развивающий потенциал семейной среды» в наибольшей степени соответствует логике культурно-исторического подхода и позволяет рассматривать семейную среду как системно организованную совокупность условий, поддающихся параметризации, операционализации и диагностической оценке.

mined by a system of social relations and conditions integrated into the category of a social situation of development. In this regard, family environment is analyzed as the leading context of a young child's development and a key actor in the realization of a family-centered model of early childhood care.

The aim of the article is to provide a theoretical and methodological foundation of the developing potential of the family environment as a parameter of the social situation of development and to work out its structural and substantive model. The methodological basis of the research draws on the cultural-historical, systemic and interdisciplinary approaches. The methods of theoretical, comparative-theoretical and content analysis of scholarly literature and regulatory documents in the light of assessment of the developing potential of family environment have been employed.

The article presents a comparative analysis of the categories used in the scholarly research field to describe the conditions of a child's family development: “family resource potential”, “educational potential of the family system”, “rehabilitation potential of family environment”, “rehabilitation-educational potential of family environment ‘, etc. The author argues that the category of the “developing potential of family environment” is most consistent with the logic of the cultural-historical approach and allows considering the family environment as a systemically organized set of conditions amenable to parameterization, operationalization and diagnostic assessment.

Ключевые слова: семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, ранний возраст, дети раннего возраста, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная ситуация развития, ранняя помощь, развивающий потенциал семьи, семейная среда, культурно-исторический подход, развитие личности, раннее развитие ребенка.

Информация об авторе: Васильева Виктория Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного, начального и коррекционного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, email: vasilevavs@cspu.ru.

Для цитирования: Васильева, В. С. Развивающий потенциал семейной среды в структуре социальной ситуации развития ребенка раннего возраста: теоретико-методологическое обоснование / В. С. Васильева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 91-111.

Keywords: family education, parents, child-parent relations, early childhood, young children, SEND, disabilities, children with disabilities, social situation of development, early child care, developing potential of family, family environment, cultural-historical approach, personal development, young child development.

Author's information: Vasil′eva Victoriya Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Preschool, Primary and Special Education, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

For citation: Vasil′eva, V. S. (2026). Developing Potential of Family Environment in the Structure of the Social Situation of a Young Child Development: Theoretical and Methodological Foundation. *Special Education*, *2*(82), pp. 91-111. (In Russ.).

Введение

Современный этап развития системы дошкольного образования и ранней помощи детям характеризуется усилением внимания к условиям развития ребенка раннего возраста. В логике культурно-исторического подхода Л. С. Выготского развитие рассматривается как процесс, детерминированный системой социальных отношений и условий жизнедеятельности ребенка, интегрируемых в категорию социальной ситуации развития. В этой связи особое значение приобретает анализ не столько результатов развития ребенка, сколько условий, в которых оно осуществляется.

Ключевое место в структуре социальной ситуации развития ребенка раннего возраста занимает семейная среда, выступающая первичным контекстом его жизнедеятельности. Именно семья определяет характер взаимодействия ребенка с окружающим миром, организацию его активности, эмоциональную безопасность и дос-

туп к культурным и социальным ресурсам. Современные отечественные и зарубежные исследования, а также практика ранней помощи фиксируют ведущую роль семьи как субъекта сопровождения ребенка и носителя условий его развития.

Вместе с тем проведенный анализ показывает, что существующие подходы преимущественно описывают отдельные характеристики семейной среды — родительские практики, ресурсы, стиль взаимодействия, уровень вовлеченности, не обеспечивая ее целостного представления как параметризуемого компонента социальной ситуации развития. Аналогичная тенденция прослеживается и в нормативно-правовых документах системы ранней помощи и дошкольного образования, где при признании значимости семьи отсутствует система показателей оценки и мониторинга условий развития ребенка.

Возникающее противоречие между признанием семьи ключевым носителем условий развития ребенка и отсутствием научно обоснованной параметрической модели семейной среды ограничивает возможности диагностики, межведомственного взаимодействия и управления качеством ранней помощи. Дополнительную значимость проблеме придает ее этическое измерение, связанное с необходимостью разграничения оценки условий развития и оценки семьи как социальной единицы.

В качестве решения данной проблемы в исследовании предлагается категория «развивающий потенциал семейной среды», позволяющая представить семейную среду как системно организованную совокупность условий, поддающихся операционализации, диагностике и мониторингу. Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании данного параметра и разработке его структурно-содержательной модели.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: анализ теоретических оснований понимания семейной среды в контексте культурно-исторического подхода и концепции социальной ситуации развития; обобщение современных отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих влияние семейной среды на условия развития ребенка раннего возраста; обоснование понятия «развивающий потенциал семейной среды» и разработка его параметрической структуры.

Научная новизна исследования заключается во введении параметра «развивающий потенциал семейной среды» в структуру социальной ситуации развития ребенка раннего возраста, разработке его параметрической структуры и системы показателей, обес-

печивающих возможность диагностической оценки и мониторинга условий развития. Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов при разработке диагностических инструментов, а также в практике дошкольного образования, ранней помощи и межведомственного сопровождения детей раннего возраста и их семей.

Настоящее исследование является частью более широкого научного проекта, направленного на разработку параметрической модели социальной ситуации развития ребенка раннего возраста и системы межведомственной оценки условий его развития [2]. Представленные в статье результаты отражают один из этапов данного исследования, связанный с теоретико-методологическим обоснованием параметра «развивающий потенциал семейной среды» и разработкой его структурно-содержательной модели. Одновременно полученные результаты формируют основу для последующих исследований, ориентированных на разработку диагностического инструментария, системы показателей и процедур мониторинга условий развития ребенка раннего возраста в практике ранней помощи и межведомственного сопровождения.

Методология

Методологическая основа настоящего исследования определяется логикой культурно-исторического подхода, в рамках которого развитие ребенка рассматривается как процесс, детерминированный системой социальных условий и отношений. Ключевой категорией, задающей исследовательскую оптику, выступает социальная ситуация развития, введенная Л. С. Выготским [3], понимаемая как специфическая для каждого возрастного периода система отношений ребенка с социальной средой. Принципиально важным для данного исследования является положение о том, что анализу подлежит не развитие ребенка как результат, а условия, в которых это развитие осуществляется.

Развитие идей культурно-исторического подхода в трудах Л. И. Божович [1], А. Н. Леонтьева [10], Д. Б. Эльконина [19] и других исследователей позволяет конкретизировать положение о детерминации развития системой деятельности, характером социальных отношений и структурой мотивационной сферы, формируемой в контексте социальной среды.

В исследованиях А. В. Запорожца психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, осуществляющийся в си-

стеме взаимодействия ребенка со взрослым и опосредованный организацией деятельности и условий среды, что позволяет рассматривать семейную среду как один из ключевых факторов формирования социальной ситуации развития ребенка раннего возраста [5].

В исследованиях М. И. Лисиной [11] особое внимание уделяется общению как ведущему механизму психического развития в раннем возрасте, что позволяет рассматривать взаимодействие ребенка и взрослого как центральный параметр условий развития.

Существенное расширение методологической базы исследования обеспечивается экологическим подходом У. Бронфенбреннера (U. Bronfenbrenner) [24], в рамках которого развитие рассматривается как результат взаимодействия ребенка с системой вложенных сред. В данной модели семья выступает как базовая микросистема, непосредственно определяющая характер жизнедеятельности ребенка, структуру его взаимодействий и доступ к ресурсам, что позволяет рассматривать семейную среду как структурированный и многокомпонентный контекст, поддающийся параметрическому описанию.

Дополнительное теоретическое обоснование роли семейной среды как ключевого условия развития представлено в теории привязанности Д. А. Боулби (J. A. Bowlby) [23], где подчеркивается значение эмоциональной чувствительности и доступности взрослого. В рамках социально-когнитивной теории (автор — А. Бандура, A. Bandura [22]) акцентируется моделирующая функция поведения взрослого, а в социокультурных исследованиях Б. Рогофф (B. Rogoff) [28] — значение совместной деятельности и культурного опосредования.

Анализ современных исследований, посвященных роли семейной среды, позволяет зафиксировать устойчивый научный консенсус относительно того, что семья выступает базовым носителем условий развития ребенка раннего возраста. Вместе с тем установлено, что существующие подходы преимущественно описывают влияние семейной среды через отдельные факторы и характеристики, не обеспечивая ее целостной параметризации как компонента социальной ситуации развития.

В этой связи в рамках настоящего исследования принципиальное значение приобретает не только разработка параметрической модели семейной среды, но и ее методологически корректное и этически обоснованное конструирование. Введение параметра «развивающий потенциал семейной среды» предполагает переход от качественного описания

к формализованной оценке условий развития, что требует соблюдения ряда фундаментальных методологических ограничений. Во-первых, параметризация не должна приводить к редукции сложной системы семейных отношений к упрощенному набору показателей; напротив, она должна сохранять системный и контекстуальный характер анализа. Во-вторых, оценка условий развития должна быть строго отделена от оценивания семьи как социальной или личностной категории, что исключает интерпретацию результатов диагностики в нормативно-оценочном или стигматизирующем ключе. В-третьих, разработка параметра должна учитывать вариативность семейных моделей, культурные различия и индивидуальные стратегии воспитания.

Этическая составляющая методологии также проявляется в ориентации на субъектность семьи в системе ранней помощи, что соответствует положениям семейно-центрированного подхода, представленным в работах таких авторов, как К. Д. Дунст (C. J. Dunst) [25], М. Б. Брудер (M. B. Bruder) [25], Д. Б. Бэйли (D. B. Bailey), М. Распа (M. Raspa) и Л. К. Фокс (L. C. Fox) [21]. В данной логике семья рассматривается не как объект воздействия, а как активный участник и носитель ресурсов, что предопределяет необходимость разработки диагностических процедур, направленных на выявление потенциала, а не дефицитов.

Существенное значение для методологического обоснования исследования имеют отечественные и зарубежные работы в области ранней помощи, семейно-центрированного сопровождения, специальной психологии и коррекционной педагогики. В исследованиях Робина А. Мак-Уильяма (Robin A. McWilliam) [27] развитие ребенка рассматривается в контексте его повседневной активности и естественных жизненных ситуаций, что позволяет анализировать семейную среду как пространство организации условий развития ребенка раннего возраста. Современные отечественные исследования Е. А. Екжановой [4], С. Б. Лазуренко [7; 8], И. Ю. Левченко [9], Н. Н. Малофеева [12], И. И. Мамайчук [13], О. Г. Приходько [14], Е. А. Разенковой [15], Е. А. Стребелевой [16], В. В. Ткачевой [17] и О. В. Юговой [20] позволяют рассматривать семью не только как участника сопровождения ребенка, но и как системообразующий компонент его социальной ситуации развития. В работах указанных авторов последовательно подчеркивается зависимость эффективности коррекционно-развивающего и психолого-педагогического сопровождения от характера внутрисемейного взаимодействия, эмоци-

онально-психологического состояния родителей, степени их субъектной включенности, ресурсных возможностей семьи и особенностей организации семейной среды как пространства повседневной жизнедеятельности ребенка. При этом представленные исследования фактически приближаются к операционализации характеристик семейной среды, создавая теоретико-методологические предпосылки для ее дальнейшего параметрического описания в структуре социальной ситуации развития ребенка раннего возраста.

Синтез представленных теоретических и прикладных подходов позволил выделить три ключевые линии анализа: экологическую (семья как система условий), интеракционную (развитие через взаимодействие) и ресурсную (семья как носитель потенциала). Их интеграция обеспечила разработку параметрической модели семейной среды как компонента социальной ситуации развития.

Таким образом, методологическая стратегия исследования основывается на сочетании теоретической строгости и этической корректности анализа, что обеспечивает возможность перехода от описательного уровня к операционализируемой модели, пригодной для диагностики и мониторинга условий развития ребенка раннего возраста без нарушения принципов уважения к семье как субъекту социальной практики.

Методы исследования

Выбор методов исследования обусловлен теоретико-методологической направленностью работы и задачей перехода от концептуального описания семейной среды к ее параметризации как компонента социальной ситуации развития ребенка раннего возраста. Методический аппарат выстроен в логике поэтапного научного анализа, обеспечивающего выявление, обоснование и операционализацию параметра «развивающий потенциал семейной среды».

В качестве базового использован комплекс взаимодополняющих методов теоретического и эмпирико-аналитического уровня.

На первом этапе применялся метод теоретического анализа научной литературы, направленный на выявление и систематизацию отечественных и зарубежных подходов к пониманию роли семейной среды в развитии ребенка раннего возраста. Анализ охватывал исследования, выполненные в рамках культурно-исторического подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина), экологической теории развития (U. Bronfenbrenner), теории привязанности (J. Bowlby, M. Ainsworth), а также современные исследования в области ранней по-

мощи, семейно-центрированного сопровождения и семейной психологии (C. J. Dunst, M. B. Bruder, R. McWilliam и др.). Дополнительно были проанализированы результаты исследований российских ученых в области специальной педагогики и ранней помощи (Е. А. Екжанова, С. Б. Лазуренко, Е. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, О. В. Югова и др.), раскрывающие влияние семейной среды, родительского взаимодействия и ресурсных возможностей семьи на условия развития ребенка раннего возраста, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья и ребенка группы риска. В результате были выявлены ключевые теоретико-методологические основания, позволяющие рассматривать семейную среду как системно организованную совокупность условий развития ребенка, а также зафиксирован недостаточный уровень ее параметризации в современных исследованиях и практике межведомственного сопровождения.

На втором этапе использовался сравнительно-теоретический анализ, направленный на сопоставление различных научных подходов к изучению семейной среды. Сравнение осуществлялось по ряду критериев: уровень концептуализации (факторный/системный), наличие операционализируемых показателей, возможность диагностики, учет динамики условий. Данный метод позволил выделить три доминирующие линии научного анализа (экологическую, интеракционную и ресурсную) и обосновать необходимость их интеграции в рамках единой параметрической модели.

На третьем этапе применялся метод контент-анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих систему ранней помощи и дошкольного образования. Применение данного метода позволило выявить фрагментарность представления параметров семейной среды и отсутствие их системной операционализации в нормативной базе.

На четвертом этапе использовался метод концептуального моделирования, направленный на разработку параметрической структуры развивающего потенциала семейной среды. В основе моделирования лежал синтез результатов теоретического анализа, сравнительного сопоставления и эмпирико-аналитических процедур. В результате была сформирована модель, включающая систему взаимосвязанных параметров, сгруппированных в функциональные блоки (взаимодействие, позиция взрослого, организация среды, ресурсы, институциональная включенность и динамика условий). Для каждого параметра определены содержательные характеристики и диагностируемые индикаторы.

Дополнительно применялся метод системного анализа, позволивший рассмотреть семейную среду как целостную, иерархически организованную систему условий, обладающую внутренними связями и динамикой изменений. Использование данного метода обеспечило обоснование взаимосвязи параметров и возможность их интеграции в единую диагностическую модель.

Таким образом, совокупность примененных методов обеспечила решение задач исследования и позволила осуществить переход от теоретического осмысления роли семейной среды к ее параметризации и разработке основы диагностического инструментария. Выбранный методический аппарат обеспечивает воспроизводимость полученных результатов и их применимость в практике межведомственной оценки условий развития ребенка раннего возраста.

Основные результаты исследования

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил установить, что категория семейной среды занимает системообразующее место в структуре социальной ситуации развития ребенка раннего возраста, однако в современном научном поле преимущественно сохраняется ее описательное или факторное понимание. Исследование показало, что существующие отечественные и зарубежные подходы формируют значительный теоретический потенциал для анализа условий развития ребенка, но не обеспечивают целостной параметризации семейной среды как диагностируемого компонента социальной ситуации развития.

Анализ культурно-исторического подхода и концепции социальной ситуации развития позволил определить принципиальные методологические основания исследования. В работах Л. С. Выготского социальная ситуация развития рассматривается как исходное отношение ребенка к социальной действительности, определяющее специфику возрастного периода и содержание психического развития. Развитие ребенка при этом понимается как результат включенности в систему отношений со взрослым и освоения культурно опосредованных способов взаимодействия. Дальнейшее развитие данных положений в исследованиях Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной позволяет рассматривать взаимодействие ребенка и взрослого, организацию совместной деятельности и структуру повседневного опыта как ключевые условия формирования возрастных новообразований.

В контексте раннего возраста данные положения приобретают особое значение, поскольку имен-

но семья выступает основной микросредой развития ребенка. Анализ показал, что в раннем возрасте семья фактически становится ведущим носителем социальной ситуации развития, определяя содержание взаимодействия ребенка с окружающим миром, эмоциональную безопасность, организацию активности и доступ к культурным средствам. Тем самым семья выступает не внешним фактором влияния, а системообразующим компонентом условий развития.

Существенное расширение представлений о механизмах влияния семейной среды на развитие ребенка обеспечивают зарубежные исследования. В экологической теории У. Бронфенбреннера (U. Bronfenbrenner) семья рассматривается как базовая микросистема, непосредственно определяющая характер взаимодействия ребенка с окружающей действительностью. Теория привязанности Д. Боулби (J. Bowlby) и исследования М. Эйнсворт (M. Ainsworth) позволяют выделить эмоциональную безопасность, чувствительность взрослого и устойчивость взаимодействия как ключевые условия развития ребенка раннего возраста. Социокультурный подход Б. Рогофф (B. Rogoff) акцентирует значение совместного участия ребенка и взрослого в повседневной деятельности и позволяет рассматривать рутинную жизнь семьи как механизм формирования социальной ситуации развития. В исследованиях таких авторов, как А. Бандура, М. Коул, К. Нельсон (M. A. Bandura, M. Cole, C. Nelson) и других, подчеркивается роль наблюдаемого взаимодействия, социального моделирования, культурного посредничества и раннего опыта в формировании психических функций ребенка.

Проведенный анализ показал, что современные исследования формируют устойчивый научный консенсус относительно определяющей роли семейной среды в развитии ребенка раннего возраста. Вместе с тем большинство подходов ориентировано преимущественно на описание отдельных факторов семейного влияния и не обеспечивает построения системы параметров, позволяющих осуществлять диагностику и мониторинг условий развития.

Особое значение для исследования имел анализ современных подходов в области ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска. Установлено, что в современной системе ранней помощи доминирует семейно-центрированная парадигма, в рамках которой семья рассматривается как ключевой субъект сопровождения ребенка. В исследованиях М. Б. Брудер, К. Д. Дунста, Д. Б. Бэйли, Р. А. Мак-Уильяма (M. B. Bruder, C. J. Dunst, D. B. Bai-

ley, R. A. McWilliam) обосновывается необходимость включения родителей в коррекционно-развивающий процесс, развития родительской компетентности и организации сопровождения в естественных жизненных ситуациях ребенка.

Анализ отечественных исследований в области ранней помощи позволил выделить несколько взаимодополняющих научных линий. В работах Е. А. Екжановой, В. В. Ткачевой, Е. А. Разенковой и О. В. Юговой развивается семейно-центрированный подход, в соответствии с которым эффективность сопровождения ребенка определяется не только содержанием коррекционной работы, но и изменением семейной среды. Исследования С. Б. Лазуренко и Е. А. Стребелевой раскрывают значение повседневного взаимодействия ребенка и взрослого как пространства коррекционно-развивающего воздействия. В работах Ю. А. Разенковой, О. В. Юговой обосновывается ресурсный подход в работе с семьей, предполагающий рассмотрение семьи как системы потенциальных возможностей и условий развития ребенка. Компетентностный подход, представленный в исследованиях А. М. Казьмина, Н. Ш. Тюриной и Е. А. Екжановой, акцентирует значение родительской компетентности и готовности семьи к взаимодействию со специалистами.

Обобщение данных исследований позволило установить, что современные подходы в области ранней помощи уже фактически ориентированы на анализ семейной среды как носителя условий развития ребенка. Вместе с тем анализ показал наличие существенного методологического разрыва между признанием системообразующей роли семьи и отсутствием ее параметризации как компонента социальной ситуации развития. Большинство исследований описывает отдельные характеристики семьи — эмоциональный климат, родительскую компетентность, ресурсы, взаимодействие, вовлеченность родителей, однако не обеспечивает их интеграции в единую диагностируемую модель.

Проведенный сравнительно-теоретический анализ научных подходов к описанию семьи как носителя условий развития ребенка раннего возраста позволил установить, что в современном междисциплинарном поле используются различные категории, отражающие потенциал семьи в обеспечении развития, воспитания, коррекции и сопровождения ребенка. Вместе с тем данные понятия существенно различаются по степени соответствия культурно-историческому подходу, концепции социальной ситуации развития, диагностической применимости и возможно-

сти параметризации условий развития.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показывает, что в научном поле сформировалось значительное количество категорий, описывающих возможности семьи в обеспечении развития ребенка. В зависимости от методологических оснований и исследовательских задач используются понятия «развивающий потенциал семейной системы», «ресурсный потенциал семьи», «воспитательный потенциал семейной системы», «реабилитационный потенциал семейной среды», «коррекционно-развивающий потенциал семейной среды» и др. Каждая из указанных категорий отражает определенный аспект функционирования семьи и обладает собственной научной и практической значимостью.

Так, категория «ресурсный потенциал семьи» широко используется в исследованиях ранней помощи и семейно-центрированного сопровождения, поскольку позволяет фиксировать материальные, эмоциональные, информационные и социальные ресурсы семьи. Понятие «воспитательный потенциал семейной системы» традиционно укоренено в педагогике и ориентировано на анализ воспитательных функций родителей. Категории «реабилитационный» и «коррекционно-развивающий потенциал» преимущественно используются в области специальной педагогики, медицины и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, акцентируя возможности семьи в обеспечении коррекции, компенсации и поддержки развития ребенка.

Вместе с тем проведенный анализ показывает, что большинство существующих категорий либо ограничиваются отдельными функциями семьи, либо смещают исследовательский акцент в сторону ресурсного, коррекционного или клинико-реабилитационного подхода. Значительная часть понятий ориентирована преимущественно на анализ семьи как социальной структуры или субъекта помощи, тогда как условия развития ребенка как целостная система взаимодействий, средовых характеристик и повседневных практик оказываются недостаточно представленными.

В контексте настоящего исследования наиболее адекватной представляется категория «развивающий потенциал семейной среды». Ее использование позволяет рассматривать семью прежде всего как систему условий развития ребенка раннего возраста, что соответствует логике культурно-исторического подхода и концепции социальной ситуации развития. Понятие «развивающий потенциал семейной среды» обладает универсальным и междис-

циплинарным характером. Оно применимо как к детям с нормативным развитием, так и к детям группы риска и детям с ограниченными возможностями здоровья, позволяет не сводить анализ семейной среды исключительно к коррекционной, реабилитационной или клинической парадигме.

Существенным преимуществом категории «развивающий потенциал семейной среды» является возможность ее параметризации и операционализации, обеспечивающих включение данного конструкта в систему диагностической оценки и мониторинга условий развития ребенка раннего возраста. Проведенный анализ позволяет рассматривать указанную категорию как наиболее методологически обоснованное основание для параметризации социальной ситуации развития, разработки диагностической модели условий развития и формирования системы межведомственного мониторинга эффективности ранней помощи.

На основании проведенного анализа было сформулировано рабочее определение исследуемого понятия. Развивающий потенциал семейной среды определяется как системно организованная, параметризуемая совокупность характеристик семейной среды, включающая структуру взаимодействия, позицию взрослого, организацию условий, ресурсы семьи и их динамику, обеспечивающая формирование и изменение социальной ситуации развития ребенка раннего возраста и поддающаяся диагностической оценке и мониторингу.

В соответствии с данным определением разработана структурно-содержательная модель развивающего потенциала семейной среды, включающая пять взаимосвязанных блоков параметров.

Первый блок — интеракционный — включает параметры структуры детско-родительского взаимодействия и эмоциональной безопасности. Данный блок отражает качество совместной деятельности ребенка и взрослого, характер эмоционального контакта, устойчивость взаимодействия и чувствительность взрослого к потребностям ребенка.

Второй блок — регуляторный — включает параметры позиции взрослого и родительской компетентности. Он отражает характер педагогического воздействия, стиль взаимодействия, готовность родителей к сотрудничеству со специалистами и способность организовывать развивающее взаимодействие с ребенком.

Третий блок — контекстуальный — объединяет параметры организации повседневной жизни и предметно-пространственной среды. В его структуру включены характеристики рутинной жизни семьи, структурированности по-

вседневной деятельности, доступности развивающих стимулов и адаптированности среды к потребностям ребенка.

Четвертый блок — ресурсный — включает социально-педагогические ресурсы семьи и особенности социального окружения. Он отражает возможности семьи по обеспечению поддержки ребенка, доступ к информационным и социальным ресурсам, а также включенность семьи в систему социальных связей и сопровождения.

Пятый блок — институционально-динамический — включает параметры включенности семьи в систему ранней помощи и динамики условий развития. Данный блок позволяет рассматривать семейную среду как изменяемую систему, чувствительную к воздействию сопровождения и межведомственного взаимодействия.

Разработанная модель обеспечивает переход от описательного понимания семьи как фактора развития к ее рассмотрению как параметризуемого компонента социальной ситуации развития. Каждый параметр модели обладает возможностью операционализации, включает диагностируемые показатели и допускает оценку динамики условий развития ребенка раннего возраста.

Таким образом, результаты исследования позволили теоретически и методологически обосновать категорию «развивающий потенциал семейной среды» как параметр социальной ситуации развития ребенка раннего возраста, определить ее структурно-содержательную организацию и сформировать основу для последующей разработки диагностического инструментария оценки условий развития ребенка и межведомственного мониторинга эффективности ранней помощи.

Заключение

Проведенное исследование позволило уточнить и концептуально расширить научные представления о семейной среде как значимом компоненте социальной ситуации развития ребенка раннего возраста. В результате анализа культурно-исторического, системного, экологического и семейно-центрированного подходов установлено, что в современных исследованиях семья преимущественно рассматривается либо как субъект воспитательного воздействия, либо как носитель определенных ресурсов и функций сопровождения ребенка. Вместе с тем подобные подходы не обеспечивают целостного описания условий жизнедеятельности ребенка в логике социальной ситуации развития и недостаточно ориентированы на их параметризацию и диагностическую оценку.

Сравнительный анализ категориального аппарата, используемого в исследованиях раннего детства, семейной психологии, специальной педагогики и ранней помощи, позволил выявить методологические ограничения понятий, ориентированных преимущественно на коррекционные, реабилитационные, воспитательные или ресурсные характеристики семьи. Установлено, что использование узкофункциональных категорий ограничивает возможность междисциплинарного анализа условий развития ребенка и затрудняет создание единой системы оценки семейной среды в практике сопровождения детей раннего возраста.

В ходе исследования доказано, что обращение к категории «развивающий потенциал семейной среды» позволяет перейти от описания отдельных характеристик семьи к рассмотрению семейной среды как динамической системы условий, обеспечивающих развитие ребенка в повседневной жизнедеятельности. Принципиально значимым результатом исследования стало обоснование возможности интеграции психологических, педагогических, социальных и средовых характеристик в единую параметрическую модель, ориентированную на анализ условий развития ребенка, а не на оценивание семьи как социальной единицы.

Полученные результаты позволяют рассматривать разработанный параметр как методологическую основу для формирования новых подходов к диагностике социальной ситуации развития ребенка раннего возраста, проектированию семейно-центрированных моделей ранней помощи и совершенствованию межведомственного сопровождения семьи. Особую значимость имеет возможность использования данной модели в качестве инструмента комплексного анализа факторов развития ребенка в условиях вариативности семейных и социальных контекстов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией разработанной модели, определением системы индикаторов и критериев оценки развивающего потенциала семейной среды, а также разработкой диагностического инструментария, обеспечивающего мониторинг условий развития ребенка раннего возраста. Отдельным направлением последующих исследований может стать изучение динамики развивающего потенциала семейной среды в различных категориях семей и в условиях реализации программ ранней помощи, дошкольного образования и межведомственного сопровождения.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Бо-

жович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 349 с. — ISBN 5-87224-086-4.

2. Васильева, В. С. Оценка данных в планировании предоставления услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования межведомственного взаимодействия: опыт региона / В. С. Васильева // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 6(66). — С. 722–744. — DOI 10.32744/pse.2023.6.42. — EDN MFKTDH.

3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Юрайт, 2025. — 160 с. // Образовательная платформа «Юрайт» [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/562566 (дата обращения: 03.05.2026). — ISBN 978-5-534-06998-3.

4. Екжанова, Е. А. Системный подход в организации сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и членов их семей / Е. А. Екжанова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : сборник научных статей по материалам науч.-практ. конф. (Москва, 07—09 апр. 2016 г.) / сост.: О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова, А. С. Павлова. — Москва : Юкод, 2016. — С. 67–73. — EDN WFTXPP.

5. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — Москва : Педагогика, 1986. — 320 с. — (Избр. психологические труды ; Т. 1).

6. Казьмин, А. М. Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход / А. М. Казьмин, О. В. Словохотова // Клиническая и специальная психология. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 159–184. — DOI 10.17759/cpse.2019080209. — EDN NXKGRN.

7. Лазуренко, С. Б. Педагогическое сопровождение семьи ребенка младенческого и раннего возраста с перинатальным поражением ЦНС в условиях стационара / С. Б. Лазуренко // Российский педиатрический журнал. — 2008. — № 5. — С. 39–41. — EDN RVFJJN.

8. Лазуренко, С. Б. Ранняя психолого-педагогическая абилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Б. Лазуренко. — Москва : Наука, 2022. — 394 с. — ISBN 978-5-02-040920-0. — EDN FMDIFK.

9. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008. — 239 с. — ISBN 978-5-09-016590-7. — EDN QXRUWL.

10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл : Академия, 2004. — 346 с. — ISBN 5-89357-153-3.

11. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. — 318 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-388-00493-2. — EDN QXXJKN.

12. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. — № 36 (1). — С. 1–16. — EDN XBPZRL.

13. Мамайчук, И. И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения / И. И. Мамайчук // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2013. — Т. 3, № 3. — С. 37–47. — EDN SDYBLR.

14. Приходько, О. Г. Полифункциональное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития / О. Г. Приходько, О. В. Югова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2022. — № 204. — С. 140–149. — DOI 10.33910/1992-6464-2022-204-140-149. — EDN BOXMHD.

15. Разенкова, Ю. А. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю. А. Разенкова, О. В. Югова // Вестник

педагогических инноваций. — 2023. — № 4 (72). — С. 38–49. — EDN LRQPJK.
16. Стребелева, Е. А. Помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе консультирования / Е. А. Стребелева, Е. А. Кинаш // Особый ребенок: обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 07 апр. 2021 г.). — Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. — С. 3–11. — EDN UHLFYE.
17. Ткачева, В. В. Реализация семейно-центрированного подхода в условиях службы ранней помощи / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2016. — № 2 (68). — С. 17–21. — EDN WHRHFB.
18. Тюрина, Н. Ш. Абилитационная компетентность родителей : моногр. / Н. Ш. Тюрина. — Москва : Полиграф сервис, 2011. — 161 с. — EDN QYHTSF.
19. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 416 с.
20. Югова, О. В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования / О. В. Югова // Вестник педагогических инноваций. — 2022. — № 2 (66). — С. 78–85. — DOI 10.15293/1812-9463.2202.10. — EDN SYTNDJ.
21. Bailey, D. B. What Is the Future of Family Outcomes and Family-Centered Services? / D. B. Bailey, M. Raspa, L. C. Fox // Topics in Early Childhood Special Education. — 2012. — Vol. 31. — № 4. — P. 216–223. — DOI 10.1177/0271121411427077. — URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121411427077 (date of access: 16.02.2026).
22. Bandura, A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory / A. Bandura. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. — URL:_https://archive.org/details/socialfoundation0000band/mode/2up (date of access: 19.03.2026).
23. Bowlby, J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development / J. A. Bowlby. — New York : Basic Books, 2008. — URL:_https://archive.org/details/securebase00john (date of access: 19.04.2026).
24. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design / U. Bronfenbrenner. — Cambridge, MA : Harvard Univ. Pr., 1979. — ISBN 0-674-22456-6. — URL: https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf (дата обращения: 19.04.2026).
25. Bruder, M.B. Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future // Exceptional Children. — 2010. — Vol. 76. — № 3. — P. 339–355. — URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440291007600306 (date of access: 19.03.2026).
26. Dunst, C. J. Family-Centered Practices: Birth Through High School / C. J. Dunst // Journal of Special Education. — 2002. — Vol. 36, No. 3. — P. 139–147. — EDN EIJNRB.
27. McWilliam, R.A. Routines-Based Early Intervention: Supporting Young Children and Their Families. — Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2010. — 268 p. — ISBN 9781598570625. — URL:_https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/07/RBI-Excerpt.pdf?srsltid=AfmBOooUHWqasnn8Z69_o4pVl1r64s4rmdENfeVxF_Fqwk5NReCZGfGI (date of access: 19.04.2026).
28. Rogoff, B. The Cultural Nature of Human Development / B. Rogoff. — Oxford : Oxford Univ. Pr., 2003. — 448 p. — ISBN 0-19-513133-9. — URL:_https://global.oup.com/academic/product/the-cultural-nature-of-human-development-9780195131338?cc=ru&lang=en&# (date of access: 19.04.2026).

References

1. Bozhovich, L. I. (1995). Problemy formirovaniya lichnosti = Problems of Personality Formation. Selected Psychological Works (Ed. D. I. Feldshteyn). Moscow: Moscow Psy-

chological-Social Institute, Voronezh: MODEK, 349 p. ISBN 5-87224-086-4.

2. Vasilyeva, V. S. (2023). Otsenka dannykh v planirovanii predostavleniya uslug ranney pomoshchi detyam i ikh semyam v ramkakh formirovaniya mezhvedomstvennogo vzaimodeystviya: opyt regiona = Data Assessment in Planning the Provision of Early Intervention Services to Children and Their Families within the Framework of Forming Interdepartmental Interaction: Regional Experience. *Prospects of Science and Education*, *6*(66), 722–744. DOI 10.32744/pse.2023.6.42. EDN MFKTDH.

3. Vygotskiy, L. S. (2025). Voprosy detskoy psikhologii = Issues of Child Psychology. Moscow: Yurayt, 160 s. Available at May 3, 2026 from https://urait.ru/bcode/562566. ISBN 978-5-534-06998-3.

4. Yekzhanova, E. A. (2016). Sistemnyy podkhod v organizatsii soprovozhdeniya detey rannego vozrasta s OVZ i chlenov ikh semey = A systems approach to organizing support for young children with disabilities and their family members. *Early development and correction: theory and practice. Collection of scientific articles based on the materials of the scientific and practical. conf. (Moscow, April 7–9, 2016, compilers O. G. Prikhodko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova, A. S. Pavlova)*, 67–73. Moscow: Yukod. EDN WFTXPP.

5. Zaporozhets, A. V. (1986). Psikhicheskoye razvitiye rebenka = Mental development of the child (Eds. V. V. Davydov, V. P. Zinchenko). *Selected psychological works. Vol. 1.* Moscow: Pedagogika, 320 p. (Izbr. psikhologicheskiye trudy ; T. 1).

6. Kazmin, A. M., Slovokhotova, O. V. (2019). Distantsionnoye konsultirovaniye roditeley v ranney pomoshchi: kompetentnostnyy podkhod = Remote counseling of parents in early assistance: a competence-based approach. *Clinical and Special Psychology*, *8*(2), 159–184. DOI 10.17759/cpse.2019080209. EDN NXKGRN.

7. Lazurenko, S. B. (2008). Pedagogicheskoye soprovozhdeniye semi rebenka mladencheskogo i rannego vozrasta s perinatalnym porazheniyem TSNS v usloviyakh statsionara = Pedagogical support for the family of an infant and young child with perinatal CNS damage in a hospital setting. *Russian Pediatric Journal*, *5*, 39–41. EDN RVFJJN.

8. Lazurenko, S. B. (2022). Rannyaya psikhologo-pedagogicheskaya abilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya = Early psychological and pedagogical habilitation of children with disabilities. Moscow: Nauka, 394 p. ISBN 978-5-02-040920-0. EDN FMDIFK.

9. Levchenko, I. Yu., Tkacheva, V. V. (2008). Psikhologicheskaya pomoshch semye, vospityvayushchey rebenka s otkloneniyami v razvitii = Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities. A methodological manual. Moscow: Prosveshcheniye, 239 p. ISBN 978-5-09-016590-7. EDN QXRUWL.

10. Leontyev, A. N. (2004). Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost = Activity. Consciousness. Personality. Studying manual. Moscow: Smysl, Akademiya, 346 p. ISBN 5-89357-153-3.

11. Lisina, M. I. (2009). Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii = Formation of a child's personality in communication. St. Peterbsurg: Piter, 318 p. ISBN 978-5-388-00493-2. EDN QXXJKN.

12. Malofeyev, N. N. (2019). Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detey s OVZ: osnovnyye polozheniya = Concept of development of education of children with disabilities: basic provisions. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, *36*(1), 1–16. EDN XBPZRL.

13. Mamaychuk, I. I. (2013). Psikhologicheskoye soprovozhdeniye roditeley detey s narusheniyami v psikhicheskom razvitii v usloviyakh obrazovatelnogo uchrezhdeniya = Psychological support for parents of children with mental disabilities in the context of an educational institution. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, *3*(3), 37–47. EDN SDYBLR.

14. Prikhodko, O. G., Yugova, O. V. (2022). Polifunktsionalnoye psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye semi rebenka rannego vozrasta s narusheniyami razvitiya = Multifunctional psychological and pedagogi-

cal support for the family of a young child with developmental disabilities. *Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University*, *204*, 140–149. DOI 10.33910/1992-6464-2022-204-140-149. EDN BOXMHD.

15. Razenkova, Yu. A., Yugova, O. V. (2023). Resursnyy podkhod v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh i praktike pomoshchi semye rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya = Resource-based approach in psychological and pedagogical research and practice of helping the family of a child with disabilities. *Bulletin of pedagogical innovations*, *4*(72), 38–49. EDN LRQPJK.

16. Strebeleva, E. A., Kinash, E. A. (2021). Pomoshch roditelyam detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v protsesse konsultirovaniya = Assistance to parents of children with disabilities in the process of counseling. *Special child: training, education, development. Collection of scientific articles of the Int. scientific and practical conf. (Yaroslavl, April 7, 2021)*, 3–11. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. EDN UHLFYE.

17. Tkacheva, V. V. (2016). Realizatsiya semeyno-tsentrirovannogo podkhoda v usloviyakh sluzhby ranney pomoshchi = Implementation of a family-centered approach in the context of early intervention services. *Correctional pedagogy: theory and practice*, *2*(68), 17–21. EDN WHRHFB.

18. Tyurina, N. Sh. (2011). Abilitatsionnaya kompetentnost roditeley = Habilitation Competence of Parents. Monograph. Moscow: Poligraf servis, 161 p. EDN QYHTSF.

19. Elkonin, D. B. (2001). Psikhicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh : izbrannyye psikhologicheskiye trudy = Mental Development in Childhood (Ed. D. I. Feldshteyn). 3rd ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh: NPO «MODEK», 416 p.

20. Yugova, O. V. (2022). Resursnyye vozmozhnosti semi rebenka s narusheniyami razvitiya kak predmet izucheniya v praktike psikhologo-pedagogicheskogo konsultirovaniya = Resource Capabilities of the Family of a Child with Developmental Disabilities as a Subject of Study in the Practice of Psychological and Pedagogical Counseling. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, *2*(66), 78–85. DOI 10.15293/1812-9463.2202.10. EDN SYTNDJ.

21. Bailey, D. B., Raspa, M., Fox, L. C. (2012). What Is the Future of Family Outcomes and Family-Centered Services? *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(4), 216–223. DOI 10.1177/0271121411427077. Available at Febr. 16, 2026 from https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121411427077.

22. Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. Available at March 19, 2026 from https://archive.org/details/socialfoundation0000band/mode/2up.

23. Bowlby, J. A. (2008). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books, 2008. Available at Apr. 19, 2026 from https://archive.org/details/securebase00john.

24. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard Univ. Pr. ISBN 0-674-22456-6. Available at Apr. 19, 2026 from https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf.

25. Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, *76*(3), 339–355. Available at March 19, 2026 from https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440291007600306.

26. Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices: Birth Through High School. *Journal of Special Education*, *36*(3), 139–147. EDN EIJNRB.

27. McWilliam, R. A. (2010). Routines-Based Early Intervention: Supporting Young Children and Their Families. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 268 p. ISBN 978-1598570625. Available at Apr. 19, 2026 from https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/07/RBI-Excerpt.pdf?srsltid=

AfmBOooUHWqasnn8Z69_o4pVl1r64s4rmdENfeVxF_Fqwk5NReCZGfGI.
28. Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. Oxford: Oxford Univ. Pr., 448 p. ISBN 0-19-513133-9. Available at Apr. 19, 2026 from https://global.oup.com/academic/product/the-cultural-nature-of-human-development-9780195131338?cc=ru&lang=en&# (date of access: 19.04.2026).

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).
УДК 376.37-053"465.00/.07"
ББК Ч457.91 *ГРНТИ 14.29.29* *Код ВАК 5.8.3*

Татьяна Яковлевна Мосьпан[1]✉
Елена Анатольевна Екжанова[2]✉

ДИАГНОСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОСЛЕ ПЛАСТИКИ НЕБА

[1] Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей, Москва, Россия, Logos-tat@yandex.ru, SPIN-код: 6816-6252, https://orcid.org/0009-0009-0383-6579
[2] Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ekjanovaea@mgpu.ru, SPIN-код: 4589-7090, https://orcid.org/0000-0001-7669-8757

Аннотация. В данной статье авторы обозначают прогностически значимые компоненты для формирования речи ребенка раннего возраста после уранопластики и предлагают балльную оценку, позволяющую определить уровни сформированности компонентов. Представленная комплексная диагностика речевых компонентов: импрессивной речи, фонематического слуха, дыхания, голоса, моторных предпосылок артикуляции, экспрессивной речи — обеспечивает возможность разработки индивидуализированных методов логопедической коррекции, которая базируется на персонализированных блоках заданий, учитывающих уровень сформированности речевых компонентов у ребенка, а также его интересы и

© Мосьпан Т. Я., Екжанова Е. А., 2026

Tat′yana Ya. Mos′pan[1]✉
Elena A. Ekzhanova[2]✉

DIAGNOSIS OF THE MAIN COMPONENTS OF SPEECH IN A YOUNG CHILD AS A BASIS FOR LOGOPEDIC CORRECTION AFTER PALATOPLASTY

[1] National Medical Research Center for Children's Health, Moscow, Russia, Logos-tat@yandex.ru, SPIN code: 6816-6252, https://orcid.org/0009-0009-0383-6579
[2] Moscow City University, Moscow, Russia, ekjanovaea@mgpu.ru, SPIN code: 4589-7090, https://orcid.org/0000-0001-7669-8757

Abstract. This article outlines the prognostically significant components for the formation of speech of a young child after uranoplasty and proposes an assessment scale to determine the level of formation of the components. The presented complex diagnostics of the speech components: impressive speech, phonemic awareness, breathing, voice, motor prerequisites of articulation, and expressive speech provides the opportunity to develop individualized methods of logopedic correction, which is based on personalized task blocks that take into account the level of formation of speech components in a child, as well as their interests and cognitive characteristics. It is important to note that taking into account the child's speech activity, their basic needs, and neurological and

когнитивные особенности. Важно отметить, что учет речевой активности ребенка, его базовых потребностей, неврологической и сурдологической отягощенности позволяет четко определить модель организации и наполнения логопедических занятий, а также мотивировать родителей на их выполнение. Балльная оценка при дистанционной работе дает возможность ориентировать родителей на эффективную коррекцию при целенаправленном сопровождении логопеда. Предлагаемая диагностика была разработана и апробирована в процессе экспериментального изучения, воспитания и обучения детей раннего возраста с расщелиной неба после уранопластики. Многолетняя работа позволила выделить десять специфических групп детей, которые нуждались в специфической коррекционно-педагогической поддержке и сопровождении. Аналитическая работа и лонгитюдное наблюдение за семьями с детьми, перенесшими уранопластику, позволили нам сделать вывод о том, что внимательное отношение к речевым компонентам, динамике их формирования и коррекции позволяет интерпретировать их как маркеры дизонтогенеза речевой функции. Это чрезвычайно важно, с нашей точки зрения, как для конкретного педагогического случая, так и для логопедии как науки в целом.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, ранний возраст, дети раннего возраста, ринолалия, уранопластика, дистанционная работа, компоненты речевого развития, детская речь, развитие речи, ранняя диагностика, логопедическая помощь, логопедическая коррекция, расщелина неба.

surdological anamnesis makes it possible to work out a concrete model of organization and content of speech therapy classes, as well as to motivate parents to conduct them. The remote work assessment scale makes it possible to help parents organize effective correction under the purposeful supervision of a speech therapist. The suggested diagnostics was developed and tested in the process of an experimental observation, upbringing and education of young children with a cleft palate after uranoplasty. Many years of work allowed the authors to single out ten groups of children who needed a specific rehabilitation-pedagogical support and assistance. The analytical work and continuous observation of families with children who underwent uranoplasty allowed the authors to conclude that careful attention to the speech components and the dynamics of their formation and correction makes it possible to interpret them as markers of dysontogenesis of the speech function. This is extremely important, from our point of view, both for a specific pedagogical case and for logopedics as a science in general.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, early age, young children, rhinolalia, uranoplasty, remote work, components of speech development, children’s speech, speech development, early diagnostics, logopedic support, logopedic correction, cleft palate.

Информация об авторах: Мосьпан Татьяна Яковлевна, преподаватель-исследователь, логопед, ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей», г. Москва, Россия, email: Logostat@yandex.ru.

Екжанова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, email: ekjanovaea@mgpu.ru.

Для цитирования: Мосьпан, Т. Я. Диагностика основных компонентов речи у ребенка раннего возраста как основа логопедической коррекции после пластики неба / Т. Я. Мосьпан, Е. А. Екжанова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 112-132.

Author's information: Mos′pan Ta-t′yana Yakovlevna, Teacher-Researcher, Logopedist, National Medical Research Center for Children's Health, Moscow, Russia.

Ekzhanova Elena Anatol′evna, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Socio-Psychological Methods and Rehabilitation-Educational Techniques, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

For citation: Mos′pan, T. Ya., Ekzhanova, E. A. (2026). Diagnosis of the Main Components of Speech in a Young Child as a Basis for Logopedic Correction after Palatoplasty. *Special Education*, *2*(82), pp. 112-132. (In Russ.)

Введение

Врожденная расщелина твердого и/или мягкого неба представляет собой значимый анатомический дефект, оказывающий существенное негативное влияние на процесс формирования речевой функции. Данный порок развития приводит к дисфункции артикуляционного аппарата и, как следствие, к значительным трудностям в овладении фонетической стороной речи. В настоящее время проблема оказания своевременной коррекционной помощи детям с врожденной челюстно-лицевой патологией остается актуальной и важной. Вопросы коррекции ринолалии изучены и научно обоснованы в трудах таких исследователей, как В. Е. Агаева, А. С. Балакирева, Л. И. Вансовская, Т. В. Волосовец, Н. В. Обухова и другие [1; 4; 5; 6; 13]. В их работах анализируются теоретические и практические аспекты этого речевого нарушения, предлагаются методики коррекции.

Формирование речи, как и других когнитивных функций — это постоянный процесс, в котором появляются новые речевые формы на базе уже освоенных. Становление речи происходит в конкретной социальной ситуации развития на базе определенных пред-

посылок, включающих наличие множества взаимосвязанных компонентов, объединенных определенной иерархической структурой, которые подготавливают ее формирование [2; 3; 10; 12; 14].

Ранняя диагностика, коррекция и профилактика нарушений в развитии ребенка являются ключевыми задачами сопровождения ребенка раннего возраста с расщелиной губы и неба, значимыми для его гармоничного формирования речевой функции и психоэмоциональной сферы [1; 9; 13].

В логопедической практике развитие речи изучается как системное взаимодействие между ее компонентами, что позволяет прогнозировать результаты коррекционной и профилактической помощи [11; 15; 19; 21; 22].

Цель исследования: изучить методы диагностики особенностей формирования речи у детей с врожденной расщелиной неба после ранней уранопластики и создать индивидуализированные методы логопедической помощи.

Материалы и методы

В экспериментальном исследовании приняли участие 114 семей с детьми в возрасте от 1 года 4 мес. до 2 лет 5 мес. после уранопластики. Комплексная оценка речи детей проводилась в очном формате дважды: до начала индивидуального сопровождения семьи и через год после него. Диагностика проходила при нахождении ребенка на лечении в отделениях стационаров суточного и дневного пребывания ФГАУ «НМИЦ здоровья детей». Сопровождение ребенка и его семьи начиналось после выписки из стационара в течение 1–3 месяцев после хирургического лечения и проходило в дистанционном и очном формате с периодичностью контактов 1 раз в две недели. Нам важно было проанализировать результативность логопедической помощи и динамику формирования основных компонентов речевого развития ребенка в процессе сопровождения.

Для оценки развития речи использовали методику О. Г. Приходько (раздел «Изучение компонентов речевого развития») и схему Ю. А. Разенковой (разделы 6.8—6.10), а также «Приложение» к логопедической карте А. С. Балакиревой [4; 8; 16]. В качестве дополнительных методов использовались наблюдение за самостоятельной деятельностью ребенка, а также его взаимодействие с близкими и незнакомыми взрослыми (специалистами) в коммуникативных ситуациях. Исследование проводилось на базе ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» г. Москва.

Исследователи, изучающие формирование речи в раннем возрасте, отмечают, что предпосыл-

ки для ее овладения, формирующиеся в первый год жизни, во многом определяют последующее речевое развитие.

Е. О. Смирнова обращает внимание, что подготовка к появлению речевых навыков происходит по двум направлениям: 1) развитие способности понимать речь взрослых; 2) становление предречевых вокализаций у ребенка, которые предшествуют его активной речи. Первое направление связано с развитием речевого слуха, а второе — с отработкой речевых артикуляций [18].

В своих работах Г. В. Чиркина выделяет три ключевых фактора развития речи: формирование фонематического слуха и навыков произношения звуков родного языка; расширение словарного запаса и усвоение синтаксических правил; овладение смысловой стороной речи [12].

Исследования Т. Н. Ушаковой развивают концепцию внутреннего побуждения, противопоставляя ее общепринятому мнению о возникновении речи как результата взаимодействия с окружающими. Развитие речи ребенка представляется через модель, в которой выделяются базовые структуры, выполняющие языковые функции. Эти структуры «спят» до тех пор, пока не появляется импульс интенций, запускающий процесс речи. Речевые интенции в форме неартикулированных звуков формируются еще до того, как ребенок начинает говорить, и становятся средством коммуникации по мере освоения языка. Базовые элементы внутренней речи не остаются изолированными, а объединяются в сложную вербальную сеть [20].

Гетерохронность развития различных элементов системы постулировал П. К. Анохин. Некоторые из них, функционируя как первичные, являются неотъемлемыми для формирования последующих, вторичных элементов, а они выполняют более сложные и высокодифференцированные функции [17]. Многие функции в своем развитии взаимосвязаны и взаимозависимы как в норме, так и в условиях патологии.

О. Г. Приходько отмечает, что для каждого возрастного этапа характерны свои ведущие направления развития, и указывает на условность деления по «линиям развития». Исследователь подчеркивает, что показатель «понимание обращенной речи» является основой для развития собственной речи и важным индикатором познавательного развития. В свою очередь, «артикуляционная моторика» может рассматриваться как показатель двигательного или речевого развития [16, с. 60].

Выявление и определение прогностически значимых признаков отклонений в формировании речи

детей раннего возраста и отграничение их от задержки темпа речевого развития до сих пор остаются недостаточно изученными в теории и практике логопедии.

Е. В. Шереметьева указывает, что коррекция отдельных компонентов овладения речью без учета динамики их взаимодействия не способствует дальнейшему развитию речи как целостной системы. Поэтому важно синхронизировать нарушенные или недостаточно развитые компоненты речевого развития [23].

Таким образом, для специалистов остается актуальным исследование динамического взаимодействия компонентов речи детей раннего возраста на разных этапах овладения речью и разработка своевременного комплексного логопедического воздействия.

Под основными компонентами речи, следуя Р. Е. Левиной, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенковой, Е. В. Шереметьевой, мы понимаем структурные элементы речевого онтогенеза, возникающие на стыке взаимодействия биологических и социальных факторов в становлении речи ребенка, которые обусловливают развитие и динамику смены периодов речевого онтогенеза. К ним относятся: импрессивная речь, фонематический слух, дыхание, голос, моторные предпосылки артикуляции, экспрессивная речь.

Понимание речи — это важный компонент речевого развития, который включает преобразование акустического представления речи в смысловое. Это связь между словом и его значением. Ключевые моменты понимания речи: умение понимать значения слов без их демонстрации; распознавание значений слов без ориентирования на их признаки; понимание грамматических категорий; вопросов косвенных падежей; логико-грамматических конструкций, сравнительной степени и переносного значения слов; понимание предлогов; способность понимать тексты [7].

Фонематический слух — это компонент восприятия речи, способность человека различать фонемы родного языка в потоке речи, независимо от их последовательности. Этот навык формируется в период активного лепета, когда ребенок еще не произносит слова, но уже учится их распознавать. Фонематические различия становятся основой для будущих навыков артикуляции. Сначала ребенок воспринимает общий контур слов, улавливая наиболее контрастные звуки: согласные и гласные. Затем он повторяет законченные звукокомплексы, но сначала в упрощенном виде — чаще всего это первый или ударный слог. Повторяя один и тот же звукокомплекс в разных контекстах, ребенок начи-

нает выделять его особенности и отделять слово от других. Постепенно из множества звуковых сочетаний формируются основные единицы языка — фонемы [23].

Дыхание — это система произвольных психомоторных реакций, которые тесно связаны с развитием устной речи. Физиологическое дыхание — это основа для формирования речевого дыхания, важного компонента речевой деятельности. Речевое дыхание — это особый вид дыхания. От обычного дыхания оно отличается тем, что требует осознанного контроля и координации. Во время речевого дыхания вдох должен быть коротким и глубоким, а выдох — длинным и плавным, что способствует связной и выразительной речи.

Голос — важный компонент речеобразования, поскольку он не только делает речь слышимой, но и придает ей эмоциональную окраску и выразительность. В раннем возрасте дети начинают осваивать основные элементы интонационной системы, которые наиболее доступны восприятию близких взрослых. К числу таких элементов относятся: основной тон голоса (его сила — достаточная, слабая, тембр — визгливый, глухой или назальный); мелодика, формирующая основу интонации; и ритм, определяющий как интонацию, так и слоговую структуру слов.

Артикуляционная моторика — важный показатель речевого развития. Моторные предпосылки артикуляции включают анатомические и физиологические механизмы, а также развитие артикуляционной моторики в онтогенезе. Под процессом артикуляции понимаются скоординированные движения органов речевого аппарата (губ, языка, мягкого неба, голосовых складок) для произнесения отдельных звуков речи и их комплексов [23]. Так как в речи звуки сливаются, плавно переходя один в другой, это требует от органов артикуляции быстрой смены положения. Точность этих движений определяет четкость дикции, плавность и ритм речи.

Таким образом, артикуляция формируется прижизненно, как всякое произвольное движение, на основе нейросоматических предпосылок, реализуемых в определенной языковой среде социума. Этот процесс зависит от фонематического восприятия и фонематического слуха.

На втором году жизни сложно объективно оценить слоговой лепет как показатель сформированности символического уровня артикуляции из-за низкого уровня произвольности. Потенциальную возможность символического уровня артикуляционных движений можно проанализировать, изучив предметный уровень артикуляторного праксиса (Н. А. Берн-

штейн), который включает захват пищевого комка и жевание (движения нижнечелюстных, губных мышц и мышц языка в процессе самостоятельного приема пищи), что является его моторными предпосылками. Следовательно, артикуляция представляет собой функциональную надстройку над анатомо-физиологическим базисом, осуществляющим витальные потребности организма в дыхании, пищеварении, обонянии. Это важно для понимания механизмов готовности речевых органов к выполнению артикуляционных функций в раннем онтогенезе [23].

Развитие артикуляции проходит несколько этапов: 1) врожденные программы центральной нервной системы: крик, гуление, ранний лепет; 2) появление позднего слогового лепета: взаимодействие речедвигательного и речеслухового анализаторов; 3) формирование первых слов и фраз; 4) тонкая дифференциация артикуляторных укладов и артикуляционных мелодий в различных фонетических вариантах.

Экспрессивная речь является вершиной речевого развития ребенка. Ее характеризуют: активный словарный запас (звукоподражания, существительные, глаголы, прилагательные); построение предложений; грамматическое оформление (использование существительных в единственном и множественном числе, глаголов в повелительном наклонении, настоящем времени); словообразовательные навыки (уменьшительные существительные); слоговая структура слов (одно-, двух-, трехсложные слова); общее звучание (темп, ритм, разборчивость).Экспрессивная речь отображает способность ребенка выражать свои мысли, желания и эмоции с помощью слов и фраз.

Схемы обследования детей раннего возраста представлены в работах Ю. А. Разенковой (1998), Е. В. Шереметьевой (2005), Ю. В. Гаркуши (2007), Г. В. Чиркиной (2008), Е. А. Стребелевой (2008), О. Г. Приходько (2008).

Каждый из авторов преследовал в логопедическом обследовании свои цели и получал результаты в рамках своего проблемного поля.

Ю. А. Разенкова считает итогом обоснованное заключение о нормальном, опережающем или отстающем развитии ребенка.

Цель Ю. В. Шереметьевой — определить дизонтогенетические маркеры речевых нарушений у детей третьего года жизни с нормальным слухом и разработать методы их выявления.

Ю. Ф. Гаркуша по результатам исследования дает заключение о состоянии импрессивной и экспрессивной речи ребенка, что позволяет предварительно прогнозировать дальнейшее развития речи ребенка.

Работы Г. В. Чиркиной нацелены на максимально раннюю диагностику и выявление отклонений в речевом развитии.

Для Е. А. Стребелевой цель исследования заключается в получении данных о зоне актуального и ближайшего развития ребенка, а также соответствии/несоответствии (опережении, отставании) показателей речевого развития описанным нормативам.

Комплексная диагностика О. Г. Приходько включает оценку социального, познавательного, речевого и двигательного развития детей раннего возраста. В речевом блоке анализируются: доречевое развитие, понимание речи, экспрессивная речь (словарный запас, грамматический строй, слоговая структура, фонетика, фонематические процессы, дыхание, голос, просодика). Разработаны качественные показатели, позволяющие фиксировать степень выраженности нарушений (тяжелая, умеренная, легкая) [16, с. 59].

Все эти исследования помогают начать комплексную коррекционную работу на самой ранней стадии.

В нашем исследовании предлагаемая модель пролонгированной диагностики позволяет вначале, на этапе после уранопластики, выявить сформированность всех значимых компонентов речевого развития (состояние импрессивной и экспрессивной речи, фонематического слуха, дыхания, голоса, моторных предпосылки артикуляции), определить *уровень сформированности компонентов речевого развития* (УКРР); после проведения коррекционной работы, на основании динамических показателей, выявить детей группы риска по формированию ринолалии и других речевых нарушений.

Нами был подобран диагностический инструментарий с учетом психолого-педагогических особенностей детей раннего возраста. Игры-задания включались в полиинформативные игровые ситуации, когда в одном задании можно было посмотреть сформированность разных компонентов речевого развития. В случае затруднений при выполнении экспериментальных заданий предусматривалась помощь родителя, который по просьбе специалиста дублировал показ логопеда, дополнительные инструкции; оценивались видеозаписи речевой продукции ребенка в семейной обстановке.

Анализ диагностических заданий учитывал эпикризные сроки и количественно-качественные показатели сформированности компонента у ребенка. Периоды обозначены буквами (A — F) и включают игровые ситуации для каждой возрастной группы:

– A: 1 год 1 мес. — 1 год 3 мес.;

– B: 1 год 4 мес. — 1 год 6 мес.;
– C: 1 год 7 мес. — 1 год 9 мес.;
– D: 1 год 10 мес. — 2 года;
– E: 2 года — 2 года 6 мес.;
– F: 2 года 7 мес. — 3 года.

Покажем методику пролонгированной диагностики на примере одного из компонентов речевого развития: «Артикуляционная моторика».

Артикуляционный аппарат и его моторная функция начинали оцениваться во время наблюдения за ребенком при эмоциональных, голосовых и речевых реакциях в процессе игры. Также непроизвольные движения языка, губ, щек оценивались во время еды, питья, когда логопед просил ребенка сначала попить из стакана, затем через соломинку. В начале или в конце обследования, в зависимости от желания ребенка, ему предлагали откусить и прожевать банан. По тому, как он смыкал и удерживал губы при жевании, а также по наличию подтекания жидкости из уголков рта можно было оценить силу смыкания и подвижность губ. Также проверяли положение языка во время продвижения пищевого комка и глотания. При нарушении мышечного тонуса язык мог занимать нижнее положение и не перемещать пищу из стороны в сторону.

После питья логопед показывал малышу, как пьют и едят разные животные: слон, кошка, собака и другие. При этом специалист демонстрировал картинки и моделировал артикуляционные позы — вытягивал вперед губы, как хобот слона (упражнение «Хоботок»), плотно сжимал шпатель и удерживал сомкнутые губы (упражнение «Сердитый пес») и др. Артикуляционные пробы логопед сопровождал стихами для поддержания игровой атмосферы. Произвольные движения губ, языка по показу и слову взрослого оценивались с 1 года 6 мес., мягкого неба — с 2 лет. Инструментальная и пальпаторная оценка органов артикуляции проводилась строго в медицинских перчатках.

Периоды: A, B. 1 год 1 мес. — 1 год 3 мес., год 4 мес. —1 год 6 мес.

Задание № 1 — оценивалась «Мышечная подвижность губ». Логопед демонстрировал пары карточек: «Слоник» — вытягивал губы вперед и при этом удерживал пробку и «Бегемотик» — широко открывал рот. Показ картинки сопровождал двустишьем: — «Посмотри, как слоник, я! Губки сильные у меня». «Бегемотики лежали, ротик сильно открывали: „А-а-а“». Во время показа артикуляционных поз просил ребенка угадать, кто так делает, и показать нужную карточку, затем отраженно повторить упражнение.

Задание № 2 — определялась «Мышечная подвижность языка».

Логопед демонстрировал карточку «Пес Полкан» и сопровождал показ двустишием: «Наш охранник пес Полкан в дом никого не пускал (острый язык вытянут из ротовой полости). Раз-два-три. В дом пусти!» (язык отодвинут вглубь ротовой полости). После показа специалист задвигал подушечкой указательного пальца язык ребенка вглубь ротовой полости, считал: «Раз-два-три». Ребенок должен был вытолкнуть палец логопеда на «три». Если вытолкнуть не получалось, логопед вытягивал язык ребенка на нижнюю губу.

Во время выполнения задания № 1, № 2 также визуально оценивалась длина и подвижность мышц мягкого неба, состояние смыкания небно-глоточного кольца.

Периоды: C, D. 1 год 7 мес. — 2 года.

Задание № 1 — оценивалась «Мышечная подвижность губ». Логопед демонстрировал пары карточек. При показе картинки «Рыбка» он хлопал губами «как рыбка», смыкал губы, открывая рот со звуком [П], и читал: «Рыбки болтали, ротик открывали: „П-П-П“». При показе «Камешка» выплевывал камешек (пуговица на нитке), сопровождая это словами: «Рыбка камешек держала, рыбка камешек плевала: „Камешек держу, камешек плюю: „П“».

Задание № 2 — определялась «Мышечная подвижность языка». Логопед показывал карточку «Киска» и читал двустишие: «Киска Анфиска лакала воду из миски». Ребенок должен был тянуться языком к воде в стакане, черпать ее и делать глоток после забора.

Во время выполнения задания № 1, № 2 также оценивалась достаточность внутриротового давления, которое зависит от подвижности мышц мягкого неба.

Период E. 2 года — 2 года 6 мес.

Задание № 1 — оценивалась «Мышечная подвижность губ». Логопед демонстрировал зондозаменитель с шариком или ложечкой на конце и предлагал поиграть в игру «Хватайка»: «Посмотри, Хватайка — я, губы сильные у меня». Между губами зажимал шарик зонда и предлагал ребенку выхватить его руками. Держал крепко несколько секунд, давая ребенку почувствовать сопротивление, потом разжимал губы. Предлагал ребенку выбрать цветной зондозаменитель и поменяться местами.

Задание № 2 — определялась «Мышечная подвижность языка». Логопед широко растягивал губы в улыбке и обращал внимание ребенка, что язык умеет играть в «Прятки». «В прятки я играю (высовывать язык на нижнюю губу, отводить в бок), в домик убегаю» (быстро убирать язык). Предлагал ребенку по очереди поиграть в прятки.

Задание № 3 — определялась «Мышечная подвижность мягкого неба». Для оценки подвижности логопед просил ребенка улыбнуться, открыть рот и произнести гласные [А — Э] громко. При невозможности оценить работу мягкого неба из-за приподнятой спинки языка логопед использовал шпатель для вызова глоточного рефлекса, оценивая визуально состояние небно-глоточного смыкания (состоится / не состоится) и сужение (достаточное/недостаточное) глоточного кольца.

Период F. 2 года 7 мес. — 3 года.

Задание № 1 — оценивалась «Мышечная подвижность губ». Логопед показывал карточку «Окошко» и демонстрировал игру «Шторка»: «Открытая шторка верхняя. Закрытая шторка верхняя. Открытая шторка нижняя. Закрытая шторка нижняя». Показывал движения шторки, натягивал верхнюю губу на зубы (шторка закрыта) и чередовал закусывание верхней и нижней губы. Просил ребенка повторять действия по образцу и удерживать под счет от 2 до 5.

Задание № 2 — «Мышечная подвижность языка». Логопед демонстрировал зондозаменитель с шариком или ложечкой на конце и предлагал поиграть в игру «Чистюля»: «Мой язычок Чистюля, порядок наведу я». Показывал, как тянуться кончиком языка вверх, вниз, к уголкам рта. Предлагал повторить и дотянуться до места на губе, где касался шпатель.

Задание № 3 — «Мышечная подвижность мягкого неба» (смотри раздел «Период Е»).

После выполнения артикуляционных проб логопед делал выводы и описывал состояние органов артикуляционного аппарата. В описании он опирался на заключения хирурга-стоматолога и ортодонта. Специалист оценивал: состояние губ на наличие рубцов; прикуса, альвеолярного отростка; размер, форму, положение в ротовой полости языка; прикрепление загубной и подъязычной связок; форму твердого неба, строение, длину, подвижность мягкого неба. Особое внимание уделял мышечному тонусу, объему движений, возможным послеоперационным дефектам. В ходе артикуляционных проб выявлялись дизартрические признаки, такие как гипотония, гипертонус или дистония, что влияло на нарушение произвольных движений.

Полученные результаты и их обсуждение

Для объективизации оценки развития речи были введены количественные показатели, позволяющие проследить степень сформированности компонентов речевого развития. По трехбалльной шкале (от минимального — 1 балл до максимального — 3 балла)

оценивались: импрессивная речь, слуховое внимание и фонематический слух, речевое дыхание, голос (резонаторный дисбаланс, звуковысотные изменения), артикуляционная моторика.

1 балл: трудности с выполнением простых инструкций, постоянная помощь экспериментатора, метод проб и подбора при фонематических пробах, несформированность ротового выдоха, носовая эмиссия, гиперназальность, отсутствие поиска артикуляционной позы.

2 балла: при оценке понимания речи неточное выполнение заданий, затруднения в переносе на аналогичные задания, негрубые ошибки при фонематических пробах, неспособность дифференцировать носовой и ротовой выдох, изменение только одного параметра голоса (высота или сила), дискоординантные расстройства артикуляции.

3 балла: при оценке понимания речи самостоятельное выполнение заданий, точное выполнение фонематических проб, умение дифференцировать носовой и ротовой выдох, изменение голоса по высоте и силе, удовлетворительное выполнение артикуляционных проб по показу.

Уровень развития экспрессивной речи оценивался по пятибалльной шкале: 1 балл — наличие звуков и звукосочетаний без смычек согласных (вокализованная речь); 2 балла — использование звукоподражаний в активной речи; 3 балла — появление «аморфных» слов и начатков фраз; 4 балла — формирование простых фраз; 5 баллов — наличие развернутых и полных фраз.

Балльная оценка заданий обеспечивает мониторинг всех компонентов в их развитии. По сумме баллов шесть КРР определяют уровни сформированности: низкий, средний, перспективный, нормативное развитие. При отработанной технологии на оценку всех 6 компонентов требуется 15–20 минут.

Результаты математической обработки данных компонентов речевого развития у 114 детей после уранопластики определили следующие УКРР:

- у 38 % (43 детей) — ***низкий уровень*** — I УКРР;
- у 37 % (42 детей) — ***средний уровень*** — II УКРР;
- у 25 % (29 детей) — ***перспективный уровень*** — III УКРР;

уровень возрастной нормы на этапе обследования детей отсутствовал.

Данные результаты свидетельствуют о том, что у 75 % детей (85 человек) выявлены комплексные нарушения всех компонентов речевого развития: недостаточная сосредоточенность на слуховых стимулах; ситуативное и номинативное понимание речи; низкая речевая активность с преобладани-

ем паралингвистических средств; трудности в формировании восклицательной и вопросительной интонаций (изменения голоса по силе и высоте); отсутствие поиска артикуляционной позы и несформированность ротового выдоха.

Через один год сопровождения было проведено повторное обследование, в котором приняли участи те же 114 детей, но в силу различных обстоятельств 43 ребенка прошли курс логопедической коррекции дистанционно, а 71 ребенок — амбулаторно. Коррекционная работа проводилась с помощью обучающих консультаций для родителей. В основу построения обучающей консультации легла модель игрового логопедического сеанса, во время которого предъявлялись обучающие игры-задания с учетом сформированности выявленного УКРР. Составленные игры-задания по всем компонентам речевого развития были сгруппированы в пособие «Сундучок игр», которое выдавалось родителям в виде памятки и являлось ориентиром умений ребенка и указателем, чему должен научиться малыш в результате коррекционной работы, с учетом составленной индивидуальной программы развития (ИПР). Инструментарий для проведения артикуляционных игр, логопедического массажа подбирался индивидуально и пополнялся по мере необходимости. Для обратной связи родители заполняли «Дневник достижений ребенка», в котором отмечали появившиеся умения и трудности при выполнении заданий. Анализ дневника проводился во время очередной встречи. Также проводилась оценка видеозаписей занятий с ребенком в условиях семьи. Для родителей дистанционной группы были разработаны рекомендации по организации места для проведения онлайн-встречи и условия подготовки. Мы обращали внимание родителей, что регулярное повторение одних и тех же действий на занятиях развивает чувствительность к внешним стимулам и активизирует определенные области мозга. Это помогает ребенку лучше реагировать на разные раздражители, улучшает его нервную деятельность и способствует развитию психических процессов. По нашим рекомендациям родители сначала включали необходимые логопедические приемы в режимные моменты (во время гигиенических процедур, приемов пищи, прогулок, водных процедур), затем сформированный навык адаптировали в новых ситуациях с привлечением взрослых из ближайшего окружения. В течение года с родителями были проведены обучающие лекции, которые информировали родителей о нормативах и дизонтогенезе развития: «Формирование речи у ребенка

после хирургического лечения расщелины неба», «Влияние функции неба на дисфункцию слуховой трубы», «Сенситивность возрастных периодов».

По результатам повторного логопедического обследования через один год:

– в *дистанционной группе*: норму продемонстрировали 7 детей (16 %); перспективный УКРР у 17 (40 %) детей; средний и низкий УКРР у 19 (44%).

– в *амбулаторной группе*: нормативного развития достигли 14 детей (20 %); перспективный УКРР у 27 (38 %) детей; средний и низкий УКРР у 30 (42 %).

Дети, достигшие перспективного УКРР, нуждались в продолжении обучающих консультаций. Тем, кто остался на среднем и низком уровнях, требовались регулярные коррекционные занятия. Также родителям этой группы детей мы рекомендовали дообследования у специалистов медико-психолого-педагогического профиля (невролога, сурдолога, психиатра, дефектолога, семейного психолога).

Различия динамики между двумя группами по качественно-количественным показателям оказались статистически несущественными. Это означает, что дистанционная форма проведения занятий при правильной ее организации не снижает качество логопедической коррекции.

Выводы

Углубленный анализ выявленных индивидуальных различий наших воспитанников (речевая активность, сурдологическая и неврологическая отягощенность) позволил нам разработать вариативные модели организации логопедических занятий, которые были апробированы на практике. Именно результаты пролонгированной диагностики на стыке анализа различных компонентов речевого развития легли в основу этих рекомендаций.

1. При *низком неврологическом тонусе* мышц тела используются моторная стимуляция и массаж. Важно обеспечить приток свежего воздуха, использовать кольца для Су-Джок-терапии, мячики для массажа и стабилографы.

2. При *гипертонусе* мышц тела основное внимание уделяется расслаблению. На занятии используют фитбол для покачивания ребенка. Применяют одеялонакидку и утяжелители для мягкой стимуляции. Включают ЛФК и логоритмику. Для детей с высокой истощаемостью необходима частая смена видов деятельности с чередованием слуховых, зрительных и тактильных стимулов (шероховатых и гладких шпателей, ворсистых и колючих тактильных платформ, мягких и резиновых игрушек, мячей, флажков, шнурков, крупных бусин и мозаики).

3. *Детям с дисфункцией слухового анализатора* необходимы упражнения для закрепления навыка небно-глоточного смыкания и активизации мягкого неба. Важно контролировать слуховую функцию и развивать слуховое внимание. С целью развития слухового внимания создаются ситуации для восприятия звуков различной громкости, высоты с использованием звучащих игрушек, музыкальных инструментов (погремушка, бубен, дудочка, барабан, колокольчик), звукоподражаний.

4. При сочетанных нарушениях неврологического и сурдологического статуса все вышеуказанные подходы и упражнения совмещаются в единой системе работы. Формирование слухо-зрительного и слухо-моторного взаимодействия осуществляется при формировании движений в соответствии с характером звучания музыки, ударных ритмов (барабана, бубна, деревянных ложек) во время проведения музыкально-ритмических игр.

5. Для детей с *сохранным неврологическим и сурдологическим статусом* требовалась логопедическая работа для профилактики формирования патологических стереотипов и пропедевтики вторичных отклонений в развитии. Включались технологии для формирования речевого дыхания, правильного темпа речи, модуляций голоса и артикуляционные игры. Создавались условия для использования детьми ситуативной речи. Закреплялись речевые умения, заучивались простые двустишия и потешки, короткие стихотворения и сказки, осваивались формы связного высказывания.

6. При доминировании у детей *низкой речевой активности*, *наличии отклонений в неврологическом статусе* и *дисфункции в сурдологическом статусе* в коррекционной работе упор делается на развитие когнитивных предпосылок, логико-семантических связей и преодоление речевого негативизма. Эти упражнения занимают до 70 % времени занятия, в то время как стимуляция органов артикуляции, вызывание речевых подражаний, первых слов и активизация мягкого неба — до 30 %.

7. У детей со *средней речевой активностью, при сохранной слуховой функции и с наличием отклонений в неврологическом статусе* в коррекционной работе применяется логопедические массаж, упражнения для развития моторики и артикуляции, технологии для развития дыхания (дутья, дифференциации носового вдоха и ротового выдоха), силы и модуляций голоса, занимающие до 50 % рабочего времени. Другие 50 % занятия направлены на закрепление употребления двусложных слов и двухсловных фраз в «ритмических рядах» из

слов-предметов, действий предметов и явлений.

8. У детей со *средней речевой активностью, дисфункцией в сурдологическом статусе и сохранными компонентами неврологического статуса* в коррекционной работе до 50 % занятия посвящено тренировочным упражнениям по активизации мягкого неба, включая упражнения для слуховой трубы и артикуляционные игры по подражанию для развития артикуляционной моторики. Формируются гласные и согласные раннего онтогенеза, слоговая структура двух- и трехсложных слов. В оставшиеся 50 % времени закрепляется навык употребления полных слов со сформированными звуками. На материале ритмических рядов из звукоподражаний и правильно произносимых слов проводится развитие речевого дыхания и голоса.

9. У детей *с достаточной речевой активностью, дисфункцией слуха и сохранными неврологическими компонентами* 20 % времени занятия посвящено упражнениям для активизации небноглоточного кольца и выработки дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата. Остальные 80 % направлены на фонетико-фонематическую составляющую, развитие слухового внимания и лексико-грамматических навыков. Используются опорные звуки для подготовки артикуляционной базы к усвоению отсутствующих звуков, приемы для развития фонационного выдоха, речевого дыхания, модуляций голоса и закрепления сформированных навыков в простых предложениях. Стимулируется диалогическая речь, умение отвечать на вопросы и задавать их, воспитывается интонационная выразительность.

10. У детей с *достаточной речевой активностью при сохранной слуховой функции и наличием отклонений в неврологическом статусе* применяются дифференцированные логопедические приемы массажа в зависимости от мышечного тонуса. Около 60 % занятия включают тренировочные упражнения для формирования кинетической и кинестетической основы движений в процессе развития общей, ручной моторики, упражнения для активизации небноглоточного кольца, физиологического и фонационного дыхания, силы и модуляций голоса. Оставшиеся 40 % времени отведены развитию слоговой структуры слов, формированию грамматического согласования и составлению фраз с предлогами, закреплению речевых навыков в стихотворных диалогах и речи с движениями.

Таким образом, выявленные сочетания специфических критериев индивидуальных различий в группах детей требовали диффе-

ренцированного подхода при реализации коррекционно-педагогического сопровождения, что и было успешно реализовано в рамках нашей программы.

В рамках исследования было установлено, что выделенные структурные элементы играют важную роль в формировании речи и определяют динамику этапов ее становления. Однако после проведения систематической логопедической коррекции в течение одного года, при отсутствии или низкой динамики коррекционной работы, эти же компоненты могут быть интерпретированы как маркеры дизонтогенеза речевой функции, что предполагает дообследование ребенка у специалистов медико-педагогического профиля (челюстно-лицевого хирурга, невролога, сурдолога, психиатра, дефектолога, психолога и др.).

Анализ результатов коррекционной работы выявил следующие тенденции при показателях компонента речи 1–2 балла.

Импрессивная речь: низкие показатели в понимании речи могут свидетельствовать о нарушениях в развитии речевых функций; отмечается повышенный риск возникновения общего недоразвития речи (ОНР), системного нарушения речи (СНР) и коммуникативных навыков.

Фонематический слух: низкие показатели коррелируют с предрасположенностью к ОНР и фонетико-фонематическому недоразвитию речи (ФФН), дислалии.

Дыхание: низкие показатели негативно влияют на артикуляцию и фонетическую реализацию речи. Дети, демонстрирующие такие показатели, находятся в группе риска по ринолалии и дизартрии.

Голос: низкие показатели могут свидетельствовать о нарушениях голосовой функции, таких как изменение тембра, интонации или громкости, указывают на риск развития: ринолалии, ринофонии и дизартрии.

Артикуляционная моторика: показатели ниже среднего могут указывать на дисфункцию артикуляционного аппарата, свидетельствуют о предрасположенности к ринолалии, дизартрии, диспраксии.

Экспрессивная речь: дети с низкими показателями имеют повышенный риск развития сенсомоторной алалии, ОНР и ринолалии.

Таким образом, данные компоненты речевого развития могут служить индикаторами возможных нарушений в процессе речевого онтогенеза, что подчеркивает важность своевременного выявления маркеров дизонтогенеза и систематической логопедической коррекции для минимизации риска развития речевых патологий.

Литература

1. Агаева, В. Е. Формирование произношения у детей с врожденными расщелинами губы и нёба в процессе этапной

логопедической работы : моногр. / В. Е. Агаева. — Москва : Парадигма, 2023. — 200 с. — ISBN 978-5-4214-0132-2. — EDN IEFVHK.

2. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. — Москва : Медицина, 1977. — 303 с.

3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. — Москва : АСТ : Астрель, 2006. — 224 с. — ISBN 5-17-035424-X.

4. Балакирева, А. С. Логопедия. Риналалия : учеб. пособие для вузов / А. С. Балакирева. — Москва : В. Секачев, 2012. — 203 с. — ISBN 978-5-88923-346-6.

5. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба / Л. И. Вансовская; — Санкт-Петербург : Гиппократ, 2000. — 135 с. — ISBN 5-8232-0203-2.

6. Волосовец, Т. В. Коррекционно-педагогическое воздействие на детей с врожденными расщелинами верхней губы и неба / Т. В. Волосовец, Е. А. Соболева // Специальное образование. — 2002. — № 1. — С. 36–40. — EDN RJLRPZ.

7. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша. — Москва : ТЦ «Сфера» : НИИ Школьных технологий, 2008. — 128 с. — ISBN 978-5-88923-018-2. — EDN QVYQXJ.

8. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой ; Ин-т коррекционной педагогики РАО. — Москва : Полиграф сервис, 1998. — 334 с. — ISBN 5-86388-008-2.

9. Екжанова, Е. А. Приоритеты системы сопровождения семей с детьми раннего возраста, перенесших операцию по поводу расщелины губы и неба / Е. А. Екжанова, Т. Я. Мосьпан // Дефектология. — 2024. — № 6. — С. 32–44. — DOI 10.47639/0130-3074_2024_6_32. — EDN CVELHF.

10. Корнев, А. Н. Нарушения речевого развития, обусловленные анатомо-физиологическими аномалиями зубочелюстного аппарата : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев, Н. Б. Геллер. — Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. педиатрический медицинский ун-т, 2019. — 80 с. — (Библиотека педиатрического университета). — ISBN 978-5-907184-56-5. — EDN MWLSJN.

11. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шопин. — Москва : АРКТИ, 2005. — 224 с. — ISBN 5-89415-462-6. — EDN QUXEAB.

12. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина [и др.] ; под ред. Г. В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. — Москва : АРКТИ, 2003. — 239 с. — ISBN 5-89415-266-6.

13. Обухова, Н. В. Профилактика речевых нарушений у детей с врожденной расщелиной губы и неба при ранних уранопластиках / Н. В. Обухова // Специальное образование. — 2017. — № 1 (45). — С. 17–29. — EDN YGWVUL.

14. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. — Москва : Педагогика, 1985. — 208 с.

15. Овчинникова, Т. С. Методы и формы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и ограниченные возможности здоровья / Т. С. Овчинникова, Л. Н. Ростомашвили, Н. В. Лукьяненко. — Красноярск : Центр информации, 2011. — 136 с. — ISBN 978-5-905284-02-1.

16. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : монография / О. Г. Приходько. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 208 с. — ISBN 978-5-8064-1337-7. — EDN PZXNVO.

17. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. — Ленинград : Издательство Ленинградского ун-та, 1990. — 256 с. — ISBN 5-288-00454-4.

18. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет : метод. пособие для практических психологов / сост. Е. О. Смирнова. — 2-е издание, перераб. и доп. — Санкт-Петербург :

Детство-пресс, 2005. — ISBN 5-89814-301-7. — EDN QXMJKJ.
19. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. — 14-е изд., стер. — Москва : Просвещение, 2025. — 182 с. — ISBN 978-5-09-124248-5.
20. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. — Москва : ПЕР СЭ, 2004. — 256 с. — EDN SGUWZN.
21. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — Москва : Профессиональное образование, 1993. — 232 с.
22. Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи : пособие для логопедов, студентов пед. вузов и родителей / М. Е. Хватцев. — Санкт-Петербург : Дельта+, 2004. — 266 с. — (Коррекционная педагогика). — ISBN 5-89815-402-7. — EDN QTZWMZ.
23. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е. В. Шереметьева. — Москва : Национальный книжный центр, 2012. — 168 с. — (Логопедия: от теории к практике). — ISBN 978-5-904827-88-5. — EDN VBUCLJ.

References

1. Agaeva, V. E. (2023). Formirovanie proiznosheniya u detej s vrozhdennymi rasshchelinami guby i nyoba v processe ehtapnoj logopedicheskoj raboty = Pronunciation formation in children with congenital cleft lip and palate in the process of stage-by-stage speech therapy. Scientific monograph. Moscow: PARADIGMA, 200 p. ISBN 978-5-4214-0132-2. EDN IEFVHK.
2. Aksarina, N. M. (1977). Vospitanie detej rannego vozrasta = Early childhood education. Moscow: Medicine, 303 p.
3. Arhipova, E. F. (2007). Logopedicheskaya rabota s det'mi rannego vozrasta = Speech therapy work with young children. Moscow: AST: Astrel, 224 p. ISBN 5-17-035424-X.
4. Balakireva, A. S. (2014). Logopediya. Rinolaliya = Logopediya. Rinolaliya. Moscow: V. Sekachev, 208 p. ISBN 978-5-88923-346-6.
5. Vansovskaya, L. I. (2000). Ustranenie narushenij rechi pri vrozhdennyh rasshchelinah neba = Elimination of speech disorders in congenital cleft palate. St. Petersburg: Gippokrat. ISBN 5-8232-0203-2.
6. Volosovets, T. V., Soboleva, E. A. (2002). Korrekcionno-pedagogicheskoye vozdeystvie na detej s vrozhdennymi rasshchelinami guby i neba = Correctional and pedagogical impact on children with congenital clefts of the upper lip and palate. *Special Education*, *1*, 36–40. EDN RJLRPZ.
7. Garkusha, Yu. F. (2008). Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota v doshkol'nyh uchrezhdeniyah dlya detej s narusheniyami rechi = Correctional and pedagogical work in preschool institutions for children with speech disorders. Moscow: TC «Sfera», NII Shkol'nyh tehnologij, 128 p. ISBN 978-5-88923-018-2. EDN QVYQXJ.
8. Strebeleva, E. A., et al. (1998). Deti-siroty: konsul'tirovanie i diagnostika razvitiya = Orphaned children: counseling and developmental diagnostics. Moscow: Poligraf servis. ISBN 5-86388-008-2.
9. Ekzhanova, E. A., Mospan, T. Ya. (2024). Prioritety sistemy soprovozhdeniya semej s det'mi rannego vozrasta, perenesshih operaciyu po povodu rasshcheliny guby i neba = Priorities of the support system for families with young children who have undergone surgery for cleft lip and palate. *Defectology*, *6*, 32–44. DOI 10.47639/0130-3074_2024_6_32. EDN CVELHF.
10. Kornev, A. N., Geller, N. B. (2019). Narusheniya rechevogo razvitiya, obuslovlennye anatomo — fiziologicheskimi anomaliyami zubochelyustnogo apparata = Speech development disorders caused by anatomical and physiological anomalies of the maxillary apparatus. Saint Petersburg: Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, 80 p. ISBN 978-5-907184-56-5. EDN MWLSJN.
11. Levina, R. E. (2005). Narushenie rechi i pis'ma u detej = Speech and writing disorders in children. Selected works (Editor-compilers

G. V. Chirkina, P. B. Shopin). Moscow: ARKTI, 224 p. ISBN 5-89415-462-6. EDN QUXEAB.

12. Chirkina, G. V. (2003). Metody obsledovaniya rechi detej = Methods of examination of children's speech. A guide for the diagnosis of speech disorders. Moscow: ARKTI, 239 p. ISBN 5-89415-266-6.

13. Obuhova, N. V. (2017). Profilaktika rechevyh narushenij u detej s vrozhdennoj rasshchelinoj guby i neba pri rannih uranoplastikah = Prevention of speech disorders in children with congenital cleft lip and palate during early uranoplasty. *Special education*, *1*(45), 17–29. EDN YGWVUL.

14. Lisina, M. I., ed. (1985). Obshchenie i rech': Razvitie rechi u detej v obshchenii so vzroslymi = Communication and speech: Speech development in children in communication with adults. Moscow: Pedagogic, 208 p.

15. Ovchinnikova, T. S., Rostomashvili, L. N., Lukyanenko, N. V. (2011). Metody i formy raboty s det'mi, imeyushchimi otkloneniya v razvitii i ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya = Methods and forms of work with children with developmental disabilities and limited health opportunities. Krasnoyarsk: Information Center, 136 p. ISBN 978-5-905284-02-1.

16. Prikhodko, O. G. (2008). Rannyaya pomoshch' detyam s cerebral'nym paralichom v sisteme kompleksnoj reabilitacii = Early care for children with cerebral palsy in the complex rehabilitation system. Monograph. St. Petersburg: RGPU n.d. A. I. Herzen, 208 p. ISBN 978-5-8064-1337-7. EDN PZXNVO.

17. Rybalko, E. F. (1990). Vozrastnaya i differencial'naya psihologiya = Age and differential psychology. Textbook. Leningrad: Publishing House of Leningrad University, 256 p. ISBN 5-288-00454-4.

18. Smirnova, E. O., Galiguzova, L. N., Ermolova, T. V., Meshcheryakova, S. Yu. (2005). Diagnostika psihicheskogo razvitiya detej ot rozhdeniya do 3 let = Diagnosis of mental development of children from birth to 3 years of age. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS, 144 p. ISBN 5-89814-301-7. EDN QXMJKJ.

19. Strebeleva, E. A., Mishina, G. A., Razenkova, Yu. A. (2004). Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika detej rannego i doshkol'nogo vozrasta = Psychological and pedagogical diagnostics of children of early and preschool age. Moscow: Prosveshchenie, 164 p. ISBN 978-5-09-124248-5.

20. Ushakova, T. N. (2004). Rech': istoki i principy razvitiya = Speech: origins and principles of development. Moscow: PER SE, 256 p. EDN SGUWZN.

21. Filicheva, T. B., Cheveleva, N. A., Chirkina, G. V. (1993). Narusheniya rechi u detej = Speech disorders in children. Moscow: Professional obrazovanie, 232 p.

22. Hvatcev, M. E. (2004). Preduprezhdenie i ustranenie nedostatkov rechi = Prevention and elimination of speech deficiencies. St. Petersburg: Delta, 266 p. ISBN 5-89815-402-7. EDN QTZWMZ.

23. Sheremetyeva, E.V. (2012). Preduprezhdenie otklonenij rechevogo razvitiya u detej rannego vozrasta = Prevention of speech development disorders in young children. Moscow: National Book Center, 168 p. ISBN 978-5-904827-88-5. EDN VBUCLJ.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 376.37-053"465.00/.07"
ББК Ч457.91 ГРНТИ 14.23.05; 14.23.11; 76.35.35; 76.75.75 Код ВАК 5.8.3

Захра Ходаголи[1,2,3,4]

КОМПЛЕКСНОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ АБИЛИТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕДОНОШЕННЫХ НОВОРОЖДЕННЫХ В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

[1] Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия, khodagolist@yahoo.com, SPIN-код: 8278-3142
[2] Университет медицинских наук имени Шахида Бехешти, Тегеран, Исламская Республика Иран
[3] Научно-практический центр специализированной медицинской помощи детям им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Москва, Россия
[4] Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии имени академика В. И. Кулакова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена ранней профилактике речевого дизонтогенеза у недоношенных новорожденных средствами логопедического абилитационного сопровождения в отделении патологии новорожденных и недоношенных детей (ОПНиНД). Цель исследования — сравнительная оценка эффективности одновременного и раздельного применения PIOMI (орально-моторной интервенции у недоношенных детей) и контакта «кожа к

© Ходаголи З., 2026

Zahra Khodagolli[1,2,3,4]

COMPREHENSIVE LOGOPEDIC ABILITATION SUPPORT OF PRETERM NEONATES IN THE SYSTEM OF EARLY PREVENTION OF SPEECH DYSONTOGENESIS

[1] Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia, khodagolist@yahoo.com, SPIN code: 8278-3142
[2] Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Islamic Republic of Iran
[3] Scientific and Practical Center for Specialized Medical Care for Children named after V. F. Voyno-Yasenetsky, Moscow, Russia
[4] National Medical Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology named after Academician V. I. Kulakov of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the early prevention of speech dysontogenesis in preterm neonates through logopedic abilitation support in the neonatal pathology unit. The research aim is to conduct a comparative assessment of effectiveness of simultaneous versus separate application of Preterm Infant Oral Motor Intervention (PIOMI) and skin-to-skin contact in the structure of logopedic support directed at prevention of orofacial motor ontogenesis disorders

коже» в структуре логопедического сопровождения, направленного на предупреждение нарушений орофациального моторного онтогенеза и речевого развития. В исследование включены недоношенные новорожденные с гестационным возрастом менее 36 недель и 6 дней, распределенные на три группы: одновременное применение PIOMI и метода «кожа к коже», раздельное применение данных методов и ретроспективная контрольная группа. В качестве диагностического инструментария использовались шкала POFRAS, шкала депрессии Бека, методика Спилбергера — Ханина, а также авторский опросник взаимодействия матери с ребенком. Установлено, что одновременное применение PIOMI и метода «кожа к коже» обеспечивает более высокий уровень орально-моторной готовности, более раннее достижение самостоятельного кормления, сокращение сроков госпитализации и снижение уровня тревожности матерей. Выявлена достоверная взаимосвязь между оральномоторным развитием ребенка и психоэмоциональным состоянием матери, что подтверждает значимость диады «мать — ребенок» как единого объекта логопедического сопровождения. Полученные результаты обосновывают необходимость интеграции синхронного протокола PIOMI и метода «кожа к коже» в стандарт логопедической помощи в условиях ОПНиНД.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, младенцы, ранний возраст, недоношенные дети, новорожденные дети, речевой дизонтогенез, комплексное логопедическое сопровождение, логопедическое абилитационное сопровождение, ранняя

and general speech underdevelopment. The study includes preterm neonates (gestational age < 36 weeks 6 days) assigned to three groups: simultaneous application of PIOMI and skin-to-skin contact, separate application of these methods, and a retrospective control group. The assessment tools included the POFRAS scale, the Beck Depression Inventory, the Spielberger–Khanin Anxiety Inventory, and an authorial mother–infant interaction questionnaire. It has been found that the simultaneous application of PIOMI and skin-to-skin contact yields a higher level of oral-motor readiness, earlier attainment of independent feeding, reduced length of hospitalization, and decreased maternal anxiety. The study reports a reliable association between the infant's oral-motor development and the mother's psycho-emotional state, which confirms the significance of the mother–infant dyad as a unified target of logopedic support. The findings show that it is necessary to integrate the simultaneous protocol of PIOMI and skin-to-skin contact into the standard of logopedic support in the neonatal pathology unit.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, infants, early age, preterm neonates, neonates, speech dysontogenesis, complex logopedic support, logopedic abilitation support, early prevention of speech dysontogenesis, oral motor intervention, orofacial motor ontogenesis.

профилактика речевого дизонтогенеза, орально-моторная интервенция, орофациальное моторное развитие.

Информация об авторе: Ходаголи Захра, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия; логопед, больница «Шохада-е Таджриш», аффилированная с Университетом медицинских наук имени Шахида Бехешти, Тегеран, Исламская Республика Иран; Научно-практический центр специализированной медицинской помощи детям им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Москва, Россия; Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии имени академика В. И. Кулакова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Россия.

Для цитирования: Ходаголи, З. Комплексное логопедическое абилитационное сопровождение недоношенных новорожденных в системе ранней профилактики речевого дизонтогенеза / З. Ходаголи. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 133-148.

Author's information: Khodagolli Zahra, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia; Speech-Language Pathologist, Shohada-e Tajrish Hospital, affiliated with Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Islamic Republic of Iran; Scientific and Practical Center for Specialized Medical Care for Children named after V. F. Voyno-Yasenetsky, Moscow, Russia; National Medical Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology named after Academician V. I. Kulakov of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia.

For citation: Khodagolli, Z. (2026). Comprehensive Logopedic Abilitation Support of Preterm Neonates in the System of Early Prevention of Speech Dysontogenesis. *Special Education*, *2*(82), pp. 133-148. (In Russ.).

Введение

Преждевременные роды остаются одной из центральных проблем современной перинатологии и коррекционной педагогики. По данным Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), в 2020 г. в мире зарегистрировано около 13,4 млн преждевременных родов, что составляет от 4 до 16 % от общего количества родов в разных странах [15]. В Российской Федерации, по данным Министерства здравоохранения, доля недоношенных детей устойчиво составляет около 6 % от числа живорожденных: в 2021 г. — 84,3 тысячи (6,2 %), в 2024 г. — 71,4 тысячи (6,0 %). Уровень выживаемости данной группы достигает 97 % [1], что закономерно увеличивает численность детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимость в специализированном абилитационном сопровождении.

Незрелость центральной нервной системы, незавершенная миелинизация проводящих путей и

дисфункция центральных генераторов паттернов ствола мозга определяют системный характер нейромоторных нарушений у недоношенных новорожденных. Эти нарушения проявляются прежде всего в дискоординации сосания, глотания и дыхания — функций, нейробиологически связанных с теми же стволовыми структурами (nucleus ambiguus, nucleus tractus solitarius), которые впоследствии участвуют в обеспечении речепроизводства [7, с. 188; 8, с. 367]. Таким образом, расстройства кормления в неонатальном периоде следует рассматривать не как изолированную педиатрическую проблему, а как ранний маркер системной нейромоторной уязвимости и предиктор нарушений речевого и языкового онтогенеза.

Коррекционная педагогика рассматривает недоношенных, рожденных преждевременно, как детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными применением медико-биологических технологий выхаживания. Ключевыми задачами в работе с данной группой являются: раннее выявление нарушений орофациального моторного развития, разработка и апробация систем профилактики и коррекционно-педагогической помощи с первых месяцев жизни, а также обучение семьи развивающему взаимодействию с ребенком как необходимому условию оптимизации его нейроразвития. Именно в этом методологическом контексте настоящее исследование рассматривает логопедическое вмешательство в отделении патологии новорожденных и недоношенных детей (ОПНиНД) как систему ранней профилактики речевого дизонтогенеза.

Среди доказательных методов орально-моторной стимуляции в мировой клинической практике выделяется Орально-моторная интервенция у недоношенных детей (Premature infant oral motor intervention (PIOMI)— стандартизированный 8-этапный протокол, разработанный Б. С. Лессен Кнолл (B. S. Lessen Knoll). К настоящему времени накоплена обширная доказательная база, насчитывающая более 90 публикаций, включая рандомизированные контролируемые исследования, которые подтверждают, что PIOMI ускоряет переход к самостоятельному пероральному питанию, улучшает паттерн сосания и сокращает длительность госпитализации [6, с. 94; 14, с. 130; 18, с. 1; 19, с. 4]. Параллельно метод «кожа к коже» признан ВОЗ эффективным инструментом стабилизации физиологических параметров новорожденного, снижения уровня кортизола и оптимизации взаимодействия в диаде «мать — ребенок» [9, с. 274; 17, с. 12].

Роль родителей, и прежде всего матерей, в логопедической абилитации недоношенных детей все-

сторонне рассмотрена в работе З. Ходаголи, О. С. Орловой и Л. И. Ильенко [3]. Авторы показали, что активное вовлечение родителей в уход за недоношенным ребенком в условиях ОПНиНД улучшает навыки орального кормления, способствует более быстрому переходу от зондового к самостоятельному питанию и укрепляет эмоциональную связь в диаде «мать — ребенок». Данный подход соответствует принципам семейно-ориентированной помощи, реализация которых является необходимым условием эффективной абилитации в неонатальном периоде.

Вместе с тем исследований, посвященных синергетическому эффекту одновременного — а не последовательного — применения PIOMI и метода «кожа к коже» в структуре логопедического абилитационного сопровождения, с одновременной оценкой психосоциального состояния матерей, крайне мало. Данный пробел определяет научную новизну настоящей работы.

Цель исследования: сравнительная оценка эффективности одновременного и раздельного применения PIOMI и метода «кожа к коже» в системе логопедического абилитационного сопровождения недоношенных новорожденных, направленного на раннюю профилактику речевого дизонтогенеза, с учетом динамики психосоциального состояния матерей.

Задачи исследования: 1) изучить исходный уровень оральномоторной готовности недоношенных новорожденных к самостоятельному оральному кормлению; 2) оценить исходное психосоциальное состояние матерей — уровень ситуативной и личностной тревожности, выраженность депрессивной симптоматики и качество взаимодействия в диаде «мать — ребенок»; 3) провести сравнительный анализ эффективности одновременного (ЭГ-1) и раздельного (ЭГ-2) применения PIOMI и метода «кожа к коже» в сопоставлении с контрольной группой (КГ) по показателям оральномоторного развития и клиническим срокам перехода к самостоятельному кормлению; 4) исследовать динамику психосоциального состояния матерей в период вмешательства; 5) установить взаимосвязи между орально-моторным развитием новорожденного и психоэмоциональным состоянием матери.

Материалы и методы

Исследование осуществлялось на базе отделения патологии новорожденных и недоношенных детей № 1 (ОПНиНД № 1) ФГБУ «НМИЦ АГП им. В. И. Кулакова» Минздрава России — одного из ведущих перинатальных референсных центров страны. За пе-

риод 2020–2025 гг. в ОПНиНД № 1 ежегодно госпитализировались от 379 до 486 недоношенных новорожденных, что подтверждает устойчивую тенденцию к росту числа пациентов.

В исследование включены 82 недоношенных новорожденных (после исключения 8 детей из первоначальных 90). Критерии включения: гестационный возраст при рождении менее 36 недель 6 дней; стабильное гемодинамическое состояние; нахождение на лечении в ОПНиНД№ 1; письменное информированное согласие родителей. Критерии исключения: тяжелые врожденные пороки развития; генетические синдромы с влиянием на нейромоторное развитие; длительная кислородозависимость или тяжелое перинатальное поражение головного мозга.

Участники распределены в три группы. Экспериментальная группа 1 (ЭГ-1, n = 28) — проспективная: орально-сенсорно-моторная стимуляция по протоколу PIOMI проводилась логопедом одновременно с нахождением ребенка в контакте «кожа к коже» с матерью. Экспериментальная группа 2 (ЭГ-2, n = 26) — проспективная: PIOMI проводилась при нахождении ребенка в кроватке или инкубаторе, метод «кожа к коже» осуществлялся матерью отдельно в другие периоды дня без временно́й синхронизации со стимуляцией. Контрольная группа (КГ, n = 28) — ретроспективная, сформирована по медицинской документации предшествующего года: новорожденные данной группы получали лечение по методу «кожа к коже» и стандартный медицинский уход, включая раздельное (несинхронизированное) применение элементов орально-моторной стимуляции матерями в рамках текущей клинической практики.

Вмешательство проводили ежедневно с первого дня включения в исследование (момент подтверждения неонатологом готовности к оральному кормлению) до достижения критерия завершения — 8 самостоятельных оральных кормлений без назогастрального зонда. В ходе каждого сеанса осуществлялся мониторинг SpO_2, ЧСС и ЧД; снижение SpO_2 ниже 90 % являлось критерием немедленного прекращения процедуры (данный порог в ходе исследования достигнут не был).

В обоих вариантах вмешательства матерям предлагали разговаривать с ребенком или петь колыбельную во время сеанса PIOMI, что обеспечивало дополнительный слуховой и эмоциональный компонент стимуляции.

Методы оценки включали:

1) шкалу **POFRAS** (Preterm Oral Feeding Readiness Assessment Scale, Fujinaga et al., 2013) [12] — валидизированный инструмент

оценки орально-моторной готовности к самостоятельному кормлению (18 пунктов, 5 категорий, суммарный балл 0–36); пороговое значение готовности ≥ 29 баллов. Шкала апробирована в российской клинической практике в исследовании О. С. Орловой и З. Ходаголи [2], что подтверждает ее применимость в условиях отечественных ОПНиНД.

Оценку Т1 осуществляли до начала вмешательства, оценку Т2 — по достижении критерия 8 самостоятельных оральных кормлений;

2) шкалу тревожности Спилбергера — Ханина — для оценки ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности матерей;

3) Шкалу депрессии Бека (BDI) — для оценки выраженности депрессивной симптоматики;

4) Авторский опросник «Взаимодействие матери с недоношенным ребенком» (данные получены от 30 матерей), включающий 13 закрытых вопросов по шкале Ликерта и открытые вопросы. Психодиагностические опросники заполнялись матерями в точках Т1 (до начала вмешательства) и Т2 (по достижении ребенком критерия завершения).

Таблица 1

Исходные клинические характеристики участников исследования

Показатель	ЭГ-1 (n = 28)	ЭГ-2 (n = 26)	КГ (n = 28)	p
ГВ при рождении, нед. (Me [Q1–Q3])	32,5 [31,9–34,3]	33,1 [32,1–33,5]	32,9 [31,6–34,5]	0,938
Масса тела при рождении, г	1878,5 [1488,8–2116,0]	1995,0 [1795,0–2180,0]	1805,0 [1490,0–2170,0]	0,457
Оценка по Апгар, 1 мин.	7,0 [7,0–8,0]	7,0 [7,0–7,0]	7,0 [7,0–7,0]	0,185
Оценка по Апгар, 5 мин.	8,0 [7,8–8,0]	8,0 [7,0–8,0]	8,0 [7,0–8,0]	0,825
Беременность через ЭКО, n (%)	8 (28,6%)	6 (23,1%)	6 (21,4%)	–
POFRAS Т1, баллы	25,0 [23,0–27,0]	24,0 [22,2–26,8]	не оценивалась	0,671*

Примечание. * U-критерий Манна — Уитни (ЭГ-1 vs ЭГ-2); H-критерий Краскела — Уоллиса для трех групп; Me — медиана; Q1–Q3 — межквартильный интервал; Т1 — точка оценки до начала вмешательства.

Статистическая обработка выполнена в IBM SPSS Statistics. Применялись: критерий Шапиро — Уилка (нормальность распределения), H-критерий Краскела — Уоллиса (сравнение трех групп), U-критерий Манна — Уитни (попарное сравнение), критерий знаковых рангов Вилкоксона (динамика «до — после»), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (rs). Для контроля влияния гестационного возраста и массы тела при рождении применен ковариационный анализ (ANCOVA). Уровень значимости — $p < 0,05$.

Результаты

Орально-моторное развитие: динамика по шкале POFRAS

Исходные показатели оральномоторной готовности в проспективных группах были сопоставимы: медиана суммарного балла POFRAS в точке T1 составила 25,0 [23,0–27,0] в ЭГ-1 и 24,0 [22,2–26,8] в ЭГ-2 (U-критерий Манна — Уитни, $p = 0,502$). В обоих случаях значения не достигали порогового уровня ≥ 29 баллов, что подтверждает системную незрелость орофациального моторного аппарата у всех включенных новорожденных — закономерное явление, обусловленное незрелостью нейромоторных механизмов, лежащих в основе координации сосания, глотания и дыхания [7, с. 188; 16, с. 44].

По завершении вмешательства в точке T2 медиана POFRAS в ЭГ-1 возросла до 35,0 [34,0–35,0] баллов (прирост 9,0 [7,8–12,0] балла; критерий знаковых рангов Вилкоксона, $p < 0,001$). В ЭГ-2 аналогичный показатель составил 33,0 [32,2–34,0] балла (прирост 8,0 [6,0–11,0] балла; $p < < 0,001$). Пороговое значение ≥ 29 баллов в точке T2 было достигнуто у 100 % новорожденных обеих проспективных групп. При межгрупповом сравнении в точке T2 выявлено статистически значимое превосходство ЭГ-1 над ЭГ-2 (U-критерий Манна — Уитни, $p < < 0,001$), свидетельствующее о более высоком уровне оральномоторной зрелости при одновременном применении PIOMI и метода «кожа к коже».

Клинические показатели перехода к самостоятельному кормлению

Сравнительный анализ клинических показателей в сырых данных не выявил статистически значимых межгрупповых различий (H-критерий Краскела — Уоллиса, $p > 0,05$ по всем параметрам). Это объясняется выраженным влиянием исходных биологических факторов — гестационного возраста и массы тела при рождении — на темп орально-моторного созревания.

Таблица 2

Динамика показателей шкалы POFRAS в проспективных группах

Показатель	ЭГ-1 (n = 28)	ЭГ-2 (n = 26)	p (ЭГ1 vs ЭГ2)
POFRAS T1, баллы (Me [Q1–Q3])	25,0 [23,0–27,0]	24,0 [22,2–26,8]	0,502
POFRAS T2, баллы (Me [Q1–Q3])	35,0 [34,0–35,0]	33,0 [32,2–34,0]	<0,001
Прирост (T2–T1), баллы	9,0 [7,8–12,0]	8,0 [6,0–11,0]	–
≥29 баллов в T1, n (%)	5 (17,9%)	4 (15,4%)	–
≥29 баллов в T2, n (%)	28 (100,0%)	26 (100,0%)	–
p (Вилкоксон, T1→T2)	<0,001	<0,001	–

Примечание. T1 — исходная оценка (до начала вмешательства); T2 — итоговая оценка (по достижении 8 самостоятельных оральных кормлений).

Таблица 3

Скорректированные средние клинических показателей (ANCOVA, ковариаты: ГВ и масса тела)

Показатель	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ	p (ЭГ-1 vs ЭГ-2)	p (ЭГ-1 vs КГ)
Дней в стационаре	23,64	29,54	26,17	< 0,001	0,037
ПКВ достижения 8 кормлений, нед.	35,96	36,39	36,46	н.д.	0,021
С.Ж. достижения 8 кормлений, дней	21,84	24,10	25,25	н.д.	0,037

Примечание. ПКВ — постконцептуальный возраст; С.Ж. — суточный возраст; н.д. — нет достоверных различий (p > 0,05).

После применения ковариационного анализа (ANCOVA) с включением ГВ и массы тела в качестве ковариат результаты изменились принципиально. ЭГ-1 продемонстрировала достоверно меньшую длительность госпитализации по сравнению как с ЭГ-2 (23,64 vs 29,54 дня; p < 0,001), так и с КГ (23,64 vs 26,17 дня; p = = 0,037). Постконцептуальный возраст на момент достижения 8 самостоятельных оральных кормлений в ЭГ-1 был достоверно меньше, чем в КГ (35,96 vs 36,46 нед.; p = 0,021). Суточный возраст достижения данного критерия в ЭГ-1 также оказался достоверно ни-

же, чем в КГ (21,84 vs 25,25 дня; p = 0,037). Различия между ЭГ-2 и КГ по всем трем показателям статистически незначимы (p > 0,05).

Психосоциальное состояние матерей

Исходный психосоциальный профиль матерей проспективных групп (T1) характеризовался следующим образом. Медиана ситуативной тревожности (СТ) составила 39,0 [36,2–42,5] балла (n = = 34), что соответствует умеренному диапазону (31–45 баллов); высокий уровень СТ (≥ 46 баллов) зафиксирован у 17,6 % матерей. Медиана личностной тревожности (ЛТ) составила 46,0 [42,8–49,2] балла (n = 32), при этом 53,1 % матерей демонстрировали высокий уровень ЛТ. Уровень депрессии по шкале Бека у 92,4 % матерей не превышал минимального диапазона (0–13 баллов), медиана BDI — 7,0 [3,0–11,0] балла. Подобный профиль соответствует данным литературы об эмоциональном состоянии матерей, дети которых проходят лечение в условиях ОПНиНД [13, с. 511; 20, с. 542].

В ЭГ-1 зафиксирована статистически значимая положительная динамика тревожности в период T1→T2: медиана СТ снизилась с 39,5 до 38,5 балла (p = = 0,003), медиана ЛТ — с 45,5 до 44,0 балла (p = 0,008). Доля матерей с высоким уровнем ЛТ сократилась с 50,0 до 30,0 %. В ЭГ-2 статистически значимой динамики не выявлено (СТ: p = 0,286; ЛТ: p = 0,063); медиана ЛТ незначительно возросла с 46,5 до 47,0 балла. Значимой динамики показателей депрессии (BDI) в период вмешательства не выявлено ни в одной группе, что объясняется исходно низким уровнем депрессивной симптоматики.

Данные авторского опросника (n = 30) выявили высокий уровень эмоциональной привязанности к ребенку (86,7 %), всеобщее активное участие матерей в уходе (100 %), высокий уровень социальной поддержки (80,0–93,3 %). Среди наиболее востребованных видов профессиональной помощи первое место заняли консультации по вопросам кормления и развития навыков сосания и глотания (76,7 %), что подтверждает ключевую роль логопеда в системе мультидисциплинарной помощи в ОПНиНД.

Корреляционный анализ

Корреляционный анализ (rs Спирмена) выявил ряд значимых взаимосвязей между орально-моторным развитием новорожденных и психоэмоциональным состоянием их матерей. Ключевой находкой стала обратная корреляция между уровнем орально-моторной готовности в точке T2 (POFRAS T2) и динамикой ситуативной тревожности матери (rs = −0,544;

p = 0,001), а также динамикой личностной тревожности (rs = −0,550; p = 0,001): чем выше оральномоторная готовность ребенка к завершению вмешательства, тем более выражено снижение тревожности матери.

Продолжительность госпитализации положительно коррелировала с нарастанием личностной тревожности матери (rs = +0,478; p = 0,006). Исходный уровень личностной тревожности обратно коррелировал с интервалом от первого до восьмого орального кормления (rs = −0,386; p = 0,029): матери с более высокой исходной тревожностью демонстрировали большую вовлеченность в процесс абилитации, что ассоциировалось с более быстрым прогрессом ребенка.

Обсуждение

Полученные результаты вписываются в актуальный научный контекст, заданный исследованиями о роли нейропластичности неонатального мозга в формировании орофациальных сенсомоторных систем [7, с. 188; 11, с. 233; 16, с. 44]. Центральные генераторы паттернов ствола мозга, обеспечивающие координацию сосания — глотания — дыхания, чувствительны к механической стимуляции оральных и периоральных областей через тригеминальные афференты [8, с. 367; 10, с. 182]. Именно на этом нейробиологическом механизме основана эффективность PIOMI: повторяющаяся, дозированная сенсомоторная стимуляция в период

Таблица 4

Значимые корреляции между показателями орально-моторного развития новорожденных и психоэмоциональным состоянием матерей (rs Спирмена)

Показатель новорожденного	Показатель матери	rs	p
POFRAS T2	ΔСТ (Т2–Т1)	−0,544	0,001
POFRAS T2	ΔЛТ (Т2–Т1)	−0,550	0,001
POFRAS T2	СТ исходно (Т1)	+0,471	0,005
Дней в стационаре	ΔЛТ (Т2–Т1)	+0,478	0,006
ПКВ достижения 8 кормлений	ΔСТ (Т2–Т1)	+0,417	0,014
Интервал 1→8 кормлений, дней	ΔЛТ (Т2–Т1)	+0,395	0,025
Интервал 1→8 кормлений, дней	ЛТ исходно (Т1)	−0,386	0,029

Примечание. ΔСТ = СТ(Т2) – СТ(Т1); ΔЛТ = ЛТ(Т2) – ЛТ(Т1); отрицательные rs — обратная связь.

29–37 недель постконцептуального возраста ускоряет созревание нейромышечных механизмов орального кормления.

Превосходство ЭГ-1 над ЭГ-2 по показателям POFRAS T2 и клиническим срокам перехода к самостоятельному кормлению (после контроля ковариаты) объясняется синергетическим эффектом одновременного применения двух компонентов вмешательства. Метод «кожа к коже» обеспечивает мультисенсорный контекст (тактильный, термический, обонятельный, слуховой), приближенный к внутриутробному, что создает оптимальный физиологический фон для реализации сенсомоторной стимуляции по протоколу PIOMI [5, с. 231; 9, с. 274; 17, с. 11]. Пространственная и временна́я синхронизация этих воздействий, по всей видимости, обеспечивает качественно более сильный тригеминальный афферентный вход, чем каждое из них по отдельности.

Немаловажно, что оральномоторные нарушения у недоношенных новорожденных нередко сочетаются с признаками неврологической дисфункции различной степени выраженности. В этом контексте следует обратить внимание на работу М. В. Прожеги и О. С. Орловой [4], в которой показана высокая распространенность дисфагии у пациентов с нарушениями сознания различного генеза и обоснована необходимость раннего участия логопеда в диагностике и коррекции нарушений глотания в составе мультидисциплинарной команды. Эти данные подчеркивают, что навык глотания является витальной функцией, требующей специализированного логопедического сопровождения на всем протяжении нейромоторного онтогенеза — с первых дней жизни недоношенного ребенка.

Выявленное снижение тревожности матерей в ЭГ-1 согласуется с литературными данными о роли тактильного контакта «мать — ребенок» в снижении материнского стресса [13, с. 511; 20, с. 542] и работой З. Ходаголи с соавторами [3] о значении активного участия семьи в абилитационном процессе. Принципиально важной является установленная обратная корреляция между оральномоторной готовностью ребенка и динамикой тревожности матери ($r_s \approx -0{,}55$; $p = 0{,}001$): успех ребенка в освоении орального кормления снижает материнскую тревогу, а снижение тревожности, в свою очередь, повышает качество участия матери в стимуляции. Этот феномен взаимообусловленности в диаде «мать — ребенок» является важным аргументом в пользу комплексного логопедического сопровождения, охватывающего одновременно и развитие орально-моторных функ-

ций новорожденного, и психосоциальное состояние матери.

Результаты исследования убедительно демонстрируют, что регулярное логопедическое сопровождение с первого дня орального кормления, реализуемое в форме синхронизированного применения PIOMI и метода «кожа к коже», сокращает длительность госпитализации и создает нейрофизиологическую основу для последующего речевого развития. Интеграция данного протокола в практику ОПНиНД представляется методически обоснованной и клинически значимой.

Выводы

Настоящее исследование демонстрирует, что одновременное применение орально-сенсорно-моторной стимуляции по методике PIOMI и метода «кожа к коже» в рамках логопедического абилитационного сопровождения недоношенных новорожденных является достоверно более эффективным, чем их раздельное применение. Синхронизация двух компонентов вмешательства обеспечивает более высокий уровень орально-моторной готовности новорожденного к самостоятельному кормлению, сокращает длительность госпитализации и ускоряет достижение постконцептуального возраста полного перорального питания.

Установлена значимая взаимосвязь между орально-моторным развитием ребенка и динамикой психоэмоционального состояния матери: успешное освоение новорожденным навыков орального кормления сопровождается снижением материнской тревожности, тогда как затяжное пребывание в стационаре связано с ее нарастанием. Это свидетельствует о том, что психосоциальное состояние матери является неотъемлемым компонентом системы ранней профилактики речевого дизонтогенеза и должно включаться в предмет логопедической оценки в ОПНиНД.

Полученные данные обосновывают целесообразность интеграции протокола одновременного применения PIOMI и метода «кожа к коже» в стандарт логопедической помощи в условиях ОПНиНД, разработки программ поэтапного обучения матерей орально-сенсорно-моторной стимуляции для самостоятельного применения после выписки из стационара, а также включения оценки психосоциального состояния матерей в алгоритм логопедической работы с недоношенными новорожденными. Перспективным направлением остается изучение долгосрочных эффектов данного подхода на речевой онтогенез в катамнестических исследованиях.

Ограничения исследования обусловлены ретроспективным характером контрольной группы,

частичной невозвратностью психодиагностических опросников и отсутствием долгосрочного катамнеза речевого развития, что определяет задачи последующих исследований.

Литература

1. Казанова, А. М. Этические аспекты терапии недоношенных новорожденных / А. М. Казанова, С. К. Зырянов // Медицинская этика. — 2023. — Т. 11, № 2. — С. 23–26. — DOI 10.24075/medet.2023.012. — EDN OQFWMV.
2. Орлова, О. С. Оральная моторная стимуляция в логопедической практике и ее влияние на нейроразвитие недоношенных детей / О. С. Орлова, З. Ходаголи // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 94–110. — EDN NDFSZT.
3. Ходаголи, З. Участие родителей в логопедической абилитации недоношенных детей в отделении интенсивной терапии новорожденных / З. Ходаголи, О. С. Орлова, Л. И. Ильенко // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2025. — Т. 19, № 4. — С. 139–163. — DOI 10.24412/2076-9121-2025-4-139-163. — EDN AOCYFL.
4. Прожега, М. В. Логопедическая работа при дисфагии на первом этапе реабилитации / М. В. Прожега, О. С. Орлова // Специальное образование. — 2026. — № 1(81). — С. 204–218. — EDN NGPYUE.
5. Altimier, L. The Neonatal Integrative Developmental Care Model: Advanced Clinical Applications of the Seven Core Measures for Neuroprotective Family-centered Developmental Care / L. Altimier, R. Phillips // Newborn and Infant Nursing Reviews. — 2016. — Vol. 16, No. 4. — P. 230–244. — DOI 10.1053/j.nainr.2016.09.030. — EDN YVYBCH.
6. Bandyopadhyay, T. Pre-feeding premature infant oral motor intervention (PIOMI) for transition from gavage to oral feeding: a randomised controlled trial / T. Bandyopadhyay, A. Maria, N. Vallamkonda // Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine. — 2023. — Vol. 16, Iss. 2. — P. 361–367. — DOI 10.32233/PRM-210132.
7. Barlow, S. M. Central pattern generation involved in oral and respiratory control for feeding in the term infant / S. M. Barlow // Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery. — 2009. — Vol. 17, № 3. — P. 187–193. — DOI 10.1097/MOO.0b013e32832b312a.
8. Barlow, S. M. Central pattern generation and the motor infrastructure for suck, respiration, and speech / S. M. Barlow, M. Estep // Journal of Communication Disorders. — 2006. — Vol. 39, № 5. — P. 366–380. — DOI 10.1016/j.jcomdis.2006.06.011.
9. Feldman, R. Skin-to-skin contact (Kangaroo Care) accelerates autonomic and neurobehavioural maturation in preterm infants / R. Feldman, A. I. Eidelman // Developmental Medicine & Child Neurology. — 2003. — Vol. 45, No. 4. — P. 274-281. — DOI 10.1017/S0012162203000525. — EDN LWUVHD.
10. Finan, D. S. Intrinsic dynamics and mechanosensory modulation of non-nutritive sucking in human infants / D. S. Finan, S. M. Barlow // Early Human Development. — 1998. — Vol. 52, No. 2. — P. 181–197. — EDN ABRVIH.
11. Fucile, S. Oral stimulation accelerates the transition from tube to oral feeding in preterm infants / S. Fucile, E. Gisel, C. Lau // The Journal of Pediatrics. — 2002. — Vol. 141, № 2. — P. 230–236. — DOI 10.1067/mpd.2002.125731.
12. Fujinaga, C. I. Clinical validation of the Preterm Oral Feeding Readiness Assessment Scale / C. I. Fujinaga, S. A. Moraes, N. E. Zamberlan-Amorim [et al.] // Revista Latino-Americana de Enfermagem. — 2013. — Vol. 21 (Spec. No.). — P. 140–145. — DOI 10.1590/s0104-11692013000700018.
13. Ionio, C. Premature birth: complexities and difficulties in building the mother—child relationship / C. Ionio, C. Colombo, V. Brazzoduro [et al.] // Journal of Reproductive and Infant Psychology. — 2017. — Vol. 35, № 5. — P. 509–523. — DOI 10.1080/02646838.2017.1383977.
14. Lessen, B. S. Effect of the premature infant oral motor intervention on feeding

progression and length of stay in preterm infants / B. S. Lessen // Advances in Neonatal Care. — 2011. — Vol. 11, № 2. — P. 129–139. — DOI 10.1097/ANC.0b013e3182115a2a.

15. Ohuma, E. O. National, regional, and global estimates of preterm birth in 2020, with trends from 2010: a systematic analysis / E. O. Ohuma, A. B. Moller, E. Bradley [et al.] // The Lancet. — 2023. — Vol. 402, No. 10409. — P. 1261–1271. — DOI 10.1016/s0140-6736(23)00878-4. — EDN YJHWPA.

16. Poore, M. A. Suck predicts neuromotor integrity and developmental outcomes / M. A. Poore, S. M. Barlow // Perspectives on Speech Science and Orofacial Disorders. — 2009. — Vol. 19, № 1. — P. 44–51. — DOI 10.1044/ssod19.1.44.

17. Sivanandan, S. Kangaroo mother care for preterm or low birth weight infants: a systematic review and meta-analysis / S. Sivanandan, M. J. Sankar // BMJ Global Health. — 2023. — Vol. 8, No. 6. — P. e010728. — DOI 10.1136/bmjgh-2022-010728. — EDN QGPFYJ.

18. Singh, P. Randomised controlled trial to compare the effect of PIOMI (structured) and routine oromotor (unstructured) stimulation in improving readiness for oral feeding in preterm neonates / P. Singh, N. Malshe, A. Kallimath [et al.] // Frontiers in Pediatrics. — 2023. — Vol. 11. — DOI 10.3389/fped.2023.1296863. — EDN LQOWJU.

19. Tzai, Y.-L. Effects of complete oral motor intervention and nonnutritive sucking alone on the feeding performance of premature infants: a systematic review and meta-analysis / Yu-Lin Tsai, Pei-Chun Hsieh, Ting-Yen Chen, Yu-Ching Lin // Children. — Basel, 2023. — Vol. 11, № 1. — P. 4. — DOI 10.3390/children11010004.

20. Vigod, S. N. Prevalence and risk factors for postpartum depression among women with preterm and low-birth-weight infants: a systematic review / S. N. Vigod, L. Villegas, C.-L. Dennis, L. E. Ross // BJOG. — 2010. — Vol. 117, № 5. — P. 540–550. — DOI 10.1111/j.1471-0528.2009.02493.x.

References

1. Kazanova, A. V., Zyryanov, S. K. (2023). Eticheskiye aspekty terapii nedonoshennykh novorozhdyonnykh = Ethical aspects of therapy of premature neonates. *Medical ethics*, *11*(2), 23–26. DOI 10.24075/medet.2023.012. EDN OQFWMV.

2. Orlova, O. S., Zakhra, Kh. (2024). Oral'naya motornaya stimulyatsiya v logopedicheskoy praktike i yeyo vliyaniye na neyrorazvitiye nedonoshennykh detey = Oral motor stimulation in speech therapy practice and its impact on the neurodevelopment of premature infants. *Special Education*, *4*(76), 94–110. EDN NDFSZT.

3. Khodagholi, Z., Orlova, O. S., Ilenko, L. I. (2025). Uchastiye roditeley v logopedicheskoy abilitatsii nedonoshennykh detey v otdelenii intensivnoy terapii novorozhdyonnykh = Parental involvement in speech therapy habilitation of preterm infants in the NICU. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, *19*(4), 139–163. DOI 10.24412/2076-9121-2025-4-139-163. EDN AOCYFL.

4. Prozhega, M. V., Orlova, O. S. (2026). Logopedicheskaya rabota pri disfagii na pervom etape reabilitatsii = Speech therapy work in dysphagia at the first stage of rehabilitation] *Special Education*, *1*(81), 203–217. EDN NGPYUE.

5. Altimier, L., Phillips, R. (2016). The Neonatal Integrative Developmental Care Model: Advanced Clinical Applications of the Seven Core Measures for Neuroprotective Family-centered Developmental Care. *Newborn and Infant Nursing Reviews*, *16*(4), 230–244. DOI 10.1053/j.nainr.2016.09.030. EDN YVYBCH.

6. Bandyopadhyay, T., Maria, A., Vallamkonda, N. (2022). Pre-feeding premature infant oral motor intervention (PIOMI) for transition from gavage to oral feeding: a randomised controlled trial. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, *16*, 1–7. DOI 10.32233/PRM-210132.

7. Barlow, S. M. (2009). Central pattern generation involved in oral and respiratory control for feeding in the term infant. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and*

Neck Surgery, *17*(3), 187–193. DOI 10.1097/MOO.0b013e32832b312a.

8. Barlow, S. M., Estep, M. (2006). Central pattern generation and the motor infrastructure for suck, respiration, and speech. *Journal of Communication Disorders*, *39*(5), 366–380.

9. Feldman, R., Eidelman, A. I. (2003). Skin-to-skin contact (Kangaroo Care) accelerates autonomic and neurobehavioural maturation in preterm infants. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *45*(4), 274–281.

10. Finan, D. S., Barlow, S. M. (1998). Intrinsic dynamics and mechanosensory modulation of non-nutritive sucking in human infants. *Early Human Development*, *52*(2), 181–197. DOI 10.1017/S0012162203000525. EDN LWUVHD.

11. Fucile, S., Gisel, E., Lau, C. (2002). Oral stimulation accelerates the transition from tube to oral feeding in preterm infants. *The Journal of Pediatrics*, *141*(2), 230–236. EDN ABRVIH.

12. Fujinaga, C. I., Moraes, S. A., Zamberlan-Amorim, N. E., et al. (2013). Clinical validation of the Preterm Oral Feeding Readiness Assessment Scale. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *21*(Spec. No.), 140–145.

13. Ionio, C., Colombo, C., Brazzoduro, V., et al. (2017). Premature birth: complexities and difficulties in building the mother—child relationship. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, *35*(5), 509–523.

14. Lessen, B. S. (2011). Effect of the premature infant oral motor intervention on feeding progression and length of stay in preterm infants. *Advances in Neonatal Care*, *11*(2), 129–139.

15. Ohuma, E. O., Moller, A. B., Bradley, E., et al. (2023). National, regional, and global estimates of preterm birth in 2020, with trends from 2010: a systematic analysis. *The Lancet*, *402*(10409), 1261–1271. DOI 10.1016/s0140-6736(23)00878-4. EDN YJHWPA.

16. Poore, M. A., Barlow, S. M. (2009). Suck predicts neuromotor integrity and developmental outcomes. *Perspectives on Speech Science and Orofacial Disorders*, *19*(1), 44–51.

17. Sivanandan, S., Sankar, M. J. (2023). Kangaroo mother care for preterm or low birth weight infants: a systematic review and meta-analysis. *BMJ Global Health*, *8*(6), e010728. DOI 10.1136/bmjgh-2022-010728. EDN QGPFYJ.

18. Singh, P., Thakur, A., Garg, P., et al. (2023). Randomised controlled trial to compare the effect of PIOMI (structured) and routine oromotor (unstructured) stimulation in improving readiness for oral feeding in preterm neonates. *Frontiers in Pediatrics*, *11*, art. 1296863. DOI 10.3389/fped.2023.1296863. EDN LQOWJU.

19. Tzai, Y.-L., Chen, Y.-J., Chen, L.-C., et al. (2024). Effects of complete oral motor intervention and nonnutritive sucking alone on the feeding performance of premature infants: a systematic review and meta-analysis. *Children*, *11*(1), 4.

20. Vigod, S. N., Villegas, L., Dennis, C.-L., Ross, L. E. (2010). Prevalence and risk factors for postpartum depression among women with preterm and low-birth-weight infants: a systematic review. *BJOG*, *117*(5), 540–550.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 37.018.11+376.356
ББК Ч452.91+Ч490.264.5 *ГРНТИ 14.29.27* *Код ВАК 5.8.1; 5.8.3*

Мария Антоновна Талагаева[1,2]

СТАНОВЛЕНИЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ЧИТАТЕЛЯ В СЕМЬЕ

[1] Центр реабилитации «Тоша и Ко», Фрязино, Россия
[2] Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, mariya.antonovna@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8349-1559

Аннотация. Предметом проведенного исследования стало знакомство ребенка с нарушением слуха с фольклором и художественной литературой в семье. Тема исследования — становления ребенка с нарушенным слухом как читателя в семье. Автор поставил перед собой следующую цель исследования: объективно оценить процесс знакомства с народным фольклором и художественной литературой, оценить участие родителей в этом процессе, увидеть проявления заинтересованности у ребенка детской литературой, обозначить связь между участием родителей в формировании интереса к книге и заинтересованностью ребенка в процессе чтения вслух.

Теоретико-методологическую основу исследования составили современные научные представления в области сурдопедагогики, специаль-

Mariya A. Talagaeva[1,2]

THE DEVELOPMENT OF A HEARING-IMPAIRED CHILD AS A READER IN THE FAMILY

[1] Rehabilitation Center “Tosha and Co.”, Fryazino, Russia
[2] Moscow City University, Moscow, Russia, mariya.antonovna@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8349-1559

Abstract. The research object of this study is the acquaintance of a child with a hearing impairment with folklore and fiction in the family. The topic of the study covers the development of a child with a hearing impairment as a reader in the family. The author set the following research aim: to objectively assess the process of acquaintance with folklore and fiction, to assess the parents' involvement in this process, to observe the child's interest in children's literature, and to identify the relationship between the parents' involvement in fostering interest in books and the child's interest in reading aloud.

The theoretical and methodological basis of the study is formed by modern scientific ideas in the field of surdopedagogy and special pedagogy: the ideas defining the essence of the reading development of typical children and

© Талагаева М. А., 2026

ной педагогики: положения, определяющие сущность читательского развития детей в норме и с отклонениями; научные представления об обучении чтению детей с нарушенным слухом. Методы исследования: интерпретационные (анализ и обобщение данных о читательском развитии); эмпирические (анкетирование семей, воспитывающих детей с нарушенным слухом).

Результаты исследования показали, что для полноценного формирования ребенка с нарушенным слухом как читателя необходима системная работа над пониманием читаемой литературы. Важным моментом является выбор произведения, соответствующий уровню слухоречевого развития ребенка.

Ключевые слова: сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, слуховые нарушения, семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, чтение детей, читательская деятельность, приобщение к чтению, семейное чтение, чтение вслух, детская литература.

Информация об авторе: Талагаева Мария Антоновна, учитель-дефектолог (сурдопедагог), ООО «Центр реабилитации „Тоша и Ко“», Московская область, г. Фрязино, ул. Пионерская, д. 3; соискатель степени кандидата педагогических наук, департамент социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, email: mariya.antonovna@yandex.ru.

Для цитирования: Талагаева, М. А. Становление ребенка с нарушением слуха как читателя в семье / М. А. Талагаева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 149-159.

those with disabilities; scientific ideas about teaching reading to children with hearing loss, etc. The research methods include interpretative (analysis and generalization of data on reading development) and empirical (questionnaire of families raising children with impaired hearing) investigation techniques.

The results of the study showed that consistent work on fiction text comprehension is necessary to form a child with impaired hearing as a reader. An important point is the choice of a work of fiction that corresponds to the level of the child's auditory and speech development.

Keywords: surdopedagogy, hearing impairments, children with a hearing impairment, hearing loss, family education, parents, child-parent relations, children’s reading, reading activity, reading engagement, family reading, reading aloud, children’s literature.

Author’s information: Talagaeva Mariya Antonovna, Teacher-Defectologist (Surdopedagogue), LLC “Rehabilitation Center “Tosha and Co.”, Moscow Region, Fryazino; Applicant for the degree of Candidate of Pedagogy, Department of Social and Psychological Methods and Rehabilitation-Educational Techniques of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow.

For citation: Talagaeva M. A. (2026). The Development of a Hearing-impaired Child as a Reader in the Family. *Special Education*, *2*(82), pp. 149-159. (In Russ.).

Введение

Е. Л. Гончаровой было доказано, что подготовительный этап читательского развития становится пройденным, когда у ребенка сформирован личный опыт читателя, и это является базой для обучения навыку чтения в школе [5; 6]. Б. Д. Корсунская описывала дошкольный возраст как период, наиболее восприимчивый к накоплению знаний и впечатлений. На основе этого опыта формируется интеллектуальный и нравственный фундамент личности. Одними из главных задач воспитания ребенка с нарушенным слухом являются восполнение недостающих жизненных впечатлений, расширение представлений об окружающем мире, пробуждение эмоций. В этом процессе важную роль играет детская художественная литература. Исследования Б. Д. Корсунской доказали, что приобщение глухого ребенка к детской художественной литературе, адаптированной на начальных этапах, оказывает огромное влияние на становление его личности [9; 10; 11][1].

В раннем и младшем дошкольном возрасте формируется понимание обращенной речи с опорой на ситуацию или воспоминание о ней, происходит освоение приемов понимания контекстной речи. Это говорит о том, что нечитающий ребенок способен переводить содержание услышанного текста в свой личный опыт.

Исследования становления ребенка с дизонтогенезом как читателя выявили особенности формирования навыка чтения на начальном этапе школьного обучения: дети читают «бездумно», поверхностно, фрагментарно, непродуктивно, отсутствует интерес к самому процессу [5; 6]. Это приводит нас к необходимости изучения процесса рассказывания ребенку с нарушением слуха и дальнейшей работы над пониманием услышанного.

Развитие словесной речи является базовым компонентом становления ребенка как читателя. Ограниченный словарный запас, трудности понимания обращенной речи отрицательно влияют на процесс восприятия речи при рассказывании и осмыслении услышанного. При нарушении слуха сложно воспринимать материал, не подкрепленный личным опытом, собственным «проживанием» описанной ситуации, так как у ребенка пока не сформировалась система образов, помогающих представлять услышанное. Требуется обоснованный подход в вы-

[1] См. также: Корсунская, Б. Д. Читаю сам. Книга для чтения для глухих дошкольников : в 3 ч. / Б. Д. Корсунская. — Москва : Просвещение, 1985–1987. — 176; 174; 239 с.

боре литературных произведений для чтения вслух ребенку в зависимости от его возраста и уровня речевого развития.

Знакомство с художественной литературой начинается в раннем или дошкольном возрасте, увеличивает словарный запас и формирует грамотную речь. Чтение — важный процесс в обучении и воспитании детей с нарушенным слухом, который включает работу над пониманием услышанного и использование полученных знаний в игре [1; 5; 6; 7].

В настоящее время нет четкого ответа на то, как формировать читательский навык у нечитающих детей с нарушениями слуха. Именно дошкольный период является подготовительным в овладении навыком чтения, именно в нем формируются предпосылки к овладению этим видом деятельности [4; 6; 7; 9; 12; 13; 15; 16]. Нет понимания, насколько должна быть сформирована читательская деятельность на момент обучения чтению детей с нарушениями слуха. Это говорит о необходимости определения сформированности читательских способностей еще нечитающих детей на ранних этапах их развития, главным образом в дошкольном возрасте.

Актуальность данной проблемы определяется недостаточными знаниями о формировании интереса ребенка к чтению вслух, выборе детской литературы, необходимости и степени адаптации текста, работе над пониманием услышанного при современных возможностях слухопротезирования. Изучение этого аспекта поможет обосновать и структурировать выбор детской художественной литературы, степень адаптации читаемого текста и переход к оригинальному тексту произведения.

Полноценное понимание текста произведения при нарушении слуха формируется благодаря работе над пониманием услышанного, неоднократному рассказыванию одного и того же текста в различных вариантах (демонстрация, рассматривание и обсуждение картинок во время чтения вслух, использование слов и фраз в игре и т. д.) [2; 3; 4; 9; 10; 11; 14][1]. Основная проблема состоит в непонимании детьми смысла услышанного, из-за чего родители часто прибегают к «словотолкованию», что только снижает интерес к процессу слушания.

Анкета-опросник включала в себя вопросы, охватывающие разные стороны процесса знакомства ребенка с книгой при нарушенном слухе. На основании

[1] См. также: Корсунская, Б. Д. Читаю сам. Книга для чтения для глухих дошкольников : в 3 ч. / Б. Д. Корсунская. — Москва : Просвещение, 1985–1987. — 176; 174; 239 с.

анализа ответов родителей автор пришел к выводу о том, что процесс формирования ребенка как читателя и слушателя в семье напрямую зависит от участия родителей в привитии интереса к детской литературе, а также о том, что включение ребенка в процесс слушания во время чтения вслух связано с его слухоречевым развитием. Также автор обосновал важность выбора произведений детской художественной литературы для чтения детям и разнообразия жанров.

Основное содержание исследования

Предметом проведенного исследования стало знакомство ребенка с нарушением слуха с художественной литературой в семье. В нем участвовали семьи, воспитывающие детей с нарушенным слухом дошкольного и младшего школьного возрастов, в количестве 90 семей. Им была предложена анкета-опросник, которая включала в себя следующие вопросы: возраст, причины и степень снижения слуха, наличие дополнительных нарушений развития, использование систем кохлеарных имплантов или индивидуальных слуховых аппаратов, образовательные условия, сурдопедагогические занятия; данные о совместном чтении детской литературы (чтение разнообразных жанров, проведение театрализованных игр по прочитанному, систематичность чтения вслух, поведение во время рассказывания, использование в собственной речи слов и фраз из произведений детской литературы и т. д.).

Проведенное исследование охватило 90 детей разного возраста, с разной степенью и причинами потери слуха, обучающихся в различных образовательных учреждениях. Большую часть детей составляют пользователи слуховых аппаратов и/или кохлеарных имплантов. Занятия с сурдопедагогом начинались в возрасте от года до 7 лет. Дети получали образовательные услуги в разных типах учреждений: дошкольное отделение общеобразовательной школы; дошкольное отделение коррекционной школы; группы комбинированной направленности; дети, не посещающие дошкольное образовательное учреждение; дети, посещающие занятия в развивающих центрах; школьное обучение.

Анкета-опросник включала в себя данные о том, в каком возрасте родители начинали читать вслух и насколько было сформировано понимание речи ребенка на тот момент, какие виды детской литературы они начинали читать ребенку, использовались ли различные движения и игры при чтении фольклорных произведений, сопровождались ли режимные моменты потешками,

прибаутками и т. д.; о частоте и системности чтения вслух. Также нами были получены данные о поведении ребенка при чтении вслух; самостоятельном выражении желания слушать сказку/рассказ и т. д.; желании ребенка слушать одно и то же произведение многократно; проведении родителями совместных с ребенком драматизаций по прочитанному; степени участия ребенка в таких играх; переносе сюжета в собственную игру; использовании словаря прочитанного произведения; других формах, помимо книги, которые родители используют для знакомства с литературным произведением; о том, читают ли родители в присутствии ребенка, показывая тем самым пример.

Результаты исследования

75,5 % составило число семей, где начинали читать с рождения или раннего возраста, когда понимание речи еще не было сформировано; 2,3 % — дети, которым начинали читать с 3–5 лет, когда появлялось частичное понимание речи; 2,2 % — дети, которым не читают книги.

Большая часть родителей начинала чтение своему ребенку с потешек (56,7 %); с русских народных сказок — 50 %; с колыбельных — 44,4 %; с детских стихотворений — 42,2 %; с детских песенок — 32,2 %; с прибауток — 21,1 %; с литературных сказок — 11,1 %; с детских рассказов — 11,1 %.

Больше половины опрошенных родителей рассказывали потешки, прибаутки, песенки, колыбельные во время кормления, купания, укладывания, пробуждения и т. д., сопровождая различными движениями, играми (67,8 %); 27,8 % — не сопровождали чтение фольклорных произведений движениями и играми и не использовали их в режимных моментах.

Меньше половины опрошенных родителей читают ребенку каждый день — 40 %, 37,8 % — несколько раз в неделю; 2 % — редко, 1,1 % — не читают детям. Остальные родители уточняли, что читают детям несколько раз в день или не каждый день, но стараются делать это перед сном; читают тогда, когда ребенок в этом заинтересован.

Изучение ответов о поведении ребенка во время чтения вслух показало, что большая часть детей рассматривает картинки, но не определено, включены ли они в сам процесс слушания (73,3 %); 52,2 % — слушают родителей, когда они читают; 7 % — листают книгу и не слушают; 24,4 % — задают вопросы по ходу чтения вслух; 15,6 % — не слушают и убегают.

Анализ полученных данных показал, просит ли ребенок сам

читать книги, учитывая уровень его речевого развития (приносит книгу, просит в устной форме). Большая часть родителей, ответивших на этот вопрос, указала, что ребенок просит в той или иной форме почитать вслух (61,3 %); 26,9 % — не просит; 11,8 % — просит редко или иногда.

Анкета содержала в себе вопрос о том, хочет ли ребенок читать одну и ту же книгу несколько раз подряд (положительно ответили — 68,9 %; отрицательно — 31,1 %).

54,4 % опрошенных родителей ответили, что проводят драматизации по прочитанным произведениям, 45,6 % — не проводят.

Вопрос о переносе ребенком сюжета в собственную игровую деятельность показал, что 57,5 % — переносят; 32,2 % — не переносят; 1,1 % — переносят редко.

Родителей просили указать в анкете, использует ли ребенок в собственной речи лексикон из прочитанных родителями книг. Анализ ответов показал, что половина детей используют (53,3 %); 36,7 % — не используют, остальная часть воздержалась от ответа.

Почти все родители организовывали просмотр мультфильмов для знакомства с литературным произведением (95,5 %); детские театры посещало меньшее количество семей (39,3 %); просмотр диафильмов — 14,6 %; прослушивание аудиосказок — 14,6 %; рассказы на жестовом языке — 1,1 %; просмотр кинофильмов — 1,1 %; устные рассказы — 1,1 %.

Также родители отвечали на вопросы о собственном чтении при ребенке. 46,1 % родителей редко это делают, 33,7 % — часто, 20,2 % — не читают. 39,8 % родителей читают бумажные книги, 29,5 % — электронные, 18,2 % — не читают, 12,5 % — читают книги в электронном и печатном форматах.

Становление ребенка с нарушением слуха как читателя в семье невозможно без включения в этот процесс родителей (опекунов). Знакомство с процессом слушания еще в раннем детстве способствует формированию интереса к этому виду деятельности. При нарушенном слухе перед родителями встает проблема непонимания обращенной речи, что влечет за собой непонимание организации чтения книг ребенку.

Большая часть семей начинала знакомство ребенка с детской литературой с чтения фольклорных произведений и сопровождала его играми и различными ритмическими движениями. При чтении сказок и рассказов половина опрошенных семей устраивала драматизации перед или после знакомства с каким-либо произведением, т. е. проигрывала сюжет на игрушках, включая в этот процесс самого ребенка. Именно эти дети в дальнейшем проявляли

большее понимание сюжета и заинтересованность в процессе слушания.

К сожалению, меньше половины опрошенных указали, что читают детям каждый день. Именно системность такой семейной традиции, как чтение вслух, способствует привитию интереса к книге.

Воспитание ребенка с нарушенным слухом в семье требует сурдопедагогического сопровождения, где работа сурдопедагога заключается не только в обучении ребенка, но и в обучении семьи общению и взаимодействию. Без этой поддержки родители часто оказываются в ситуации непонимания, как им донести любую информацию до ребенка при нарушенной слуховой функции.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для полноценного формирования ребенка с нарушенным слухом как читателя необходима системная работа над пониманием читаемой литературы. Важным моментом является выбор произведения, соответствующего уровню слухоречевого развития ребенка. Сурдопедагог является «проводником» семьи в приобщении ребенка к книге.

Заключение

Подводя итоги, можно сделать вывод, что меньше 50 % семей читают детям разнообразную художественную литературу. А именно это способствует формированию грамотной речи, навыков слушания и понимания, развитию воображения, отсутствию стереотипности в речи.

Большинство участников исследования (67,8 %) сопровождало чтение народного фольклора различными играми и использовало их в бытовых ситуациях. Ритм и мелодичность потешек, песенок создает взаимосвязь между слуховыми, зрительными, тактильными и двигательными анализаторами.

Анализ ответов показал, что 40 % опрошенных каждый день читают ребенку. Отсутствие системности в чтении вслух снижает интерес к слушанию. Главным принципом накопления словаря при нарушенном слухе является многократное повторение речевого материала в разнообразных ситуациях и видах деятельности.

Процент заинтересованных в слушании детей (52,2 %) напрямую зависит от частоты чтения родителями вслух. Среди опрошенных 61,3 % детей просят читать им, 68,9 % интересуются определенными произведениями и 68,8 % выражают желание многократно слушать одно и то же произведение. Желание родителей увлечь ребенка книгой формирует интерес к детской литературе.

54,4 % родителей проводят драматизации по прочитанным книгам совместно с ребенком. Ана-

лиз этих данных показал, что 75,5 % детей охотно включаются в такие игры, 73,4 % детей переносят сюжет в собственную игровую деятельность, 63,2 % детей пользуются в дальнейшем словарем из прочитанного произведения.

Для более полного понимания прочитанного произведения 95,5 % родителей используют мультфильмы, меньше половины родителей вовлекают в процесс просмотр диафильмов, прослушивание аудиосказок, походы в детские театры и просмотр кинофильмов.

Данные, полученные в ходе изучения анкет родителей, позволили объективно оценить процесс знакомства с художественной литературой, оценить участие родителей в этом процессе, увидеть проявления заинтересованности у ребенка детской литературой, связь между участием родителей в формировании интереса к книге и возможностью переноса сюжета книги в собственный жизненный и речевой опыт ребенка.

Результаты проведенного исследования говорят о важности знакомства ребенка с фольклором, художественными произведениями и стихотворными формами уже в раннем возрасте после адекватного слухопротезирования. Чтение разнообразной детской литературы расширяет словарный запас.

Адаптация текста сказок должна сохранять смысл и сюжет, в тексте используются слова и фразы, знакомые ребенку и используемые на занятиях. Рассказывание происходит с помощью игрушек, при каждом последующем показе сказки игрушки следует менять. Постепенно текст сказки усложняется и приближается к неадаптированному оригиналу.

К важным условиям рассказывания относится ежедневное чтение в тихой обстановке, когда ребенок спокоен и готов слушать, постоянное использование слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов.

Литература

1. Антипкина, И. В. Почему нужно исследовать формирование навыков чтения. Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении / И. В. Антипкина, М. И. Кузнецова, Е. Ю. Карданова // Вопросы образования. — 2017. — № 2. — С. 206–233. — DOI 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233. — EDN YUPYLF.

2. Бородина, В. А. Психологические методы в изучении читательского развития / В. А. Бородина // Библиосфера. — 2008. — № 2. — С. 18–23. — EDN IJRRSF.

3. Бородина, В. А. Чтение как фактор личностного роста особых групп читателей / В. А. Бородина // Библиотечное дело. — 2013. — № 3 (189). — С. 6–9. — EDN PWKEUN.

4. Бубарева, В. Е. Компоненты психологической готовности детей с нарушениями слуха к школьному обучению / В. Е. Бубарева, Г. С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2014. — № 5(146). — С. 73–80. — EDN SEAZLV.

5. Гончарова, Е. Л. Формирование базовых компонентов читательской деятель-

ности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 1995. — № 4. — С. 3–10.

6. Гончарова, Е. Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 81–95.

7. Девальер, А. Н. Формирование читательской компетенции у воспитанников старшего дошкольного возраста с ЗПР / А. Н. Девальер // Вестник науки. — 2024. — Т. 3, № 12 (81). — С. 1000–1006. — EDN RGRVHZ.

8. Карганина, Е. Ф. Педагогическая поддержка эстетического воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха / Е. Ф. Карганина, Е. В. Усольцева // Цивилизация знаний: российские реалии : труды XX Междунар. науч. конф. (Москва, 19—20 апр. 2019 г.). — Москва : Российский новый университет, 2019. — С. 629–634. — EDN SFAXDA.

9. Корсунская, Б. Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих / Б. Д. Корсунская // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017. — № 29(1). — С. 89–109. — EDN ZCPQMT.

10. Корсунская, Б. Д. Рассказывание глухим дошкольникам / Б. Д. Корсунская // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2006. — № 10. — С. 42–47. — EDN SZZQJV.

11. Корсунская, Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская. — Москва : Педагогика, 1970. — 190 с.

12. Назруллаева, Х. М. Роль книги в формировании речи у детей / Х. М. Назруллаева., М. С. Ахмедова // Central Asian Journal of Education and Innovation. — 2026. — Т. 5, № 2. — С. 190–193. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-knigi-v-formirovanii-rechi-u-detey (дата обращения: 22.03.2026). — DOI 10.5281/zenodo.18721572.

13. Обухова, Т. И. Слухоречевая реабилитация детей с нарушением слуха как важное условие их социальной интеграции в общество / Т. И. Обухова // Коррекционно-педагогическое образование. — 2019. — №. 4. — С. 11–12. — EDN IYRQBE.

14. Обухова, Т. И. Развитие ребенка-дошкольника с нарушением слуха средствами изобразительной деятельности / Т. И. Обухова, Е. Н. Прокопик // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогика. Психология. Филология. — 2008. — № 3 (57). — С. 19–22. — EDN JWOFRY.

15. Смирнова, О. А. Интерес к чтению как основной фактор воспитания читателя в старшем дошкольнике / О. А. Смирнова // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2015. — № 24. — EDN VEGKXF.

16. Федотова, Е. С. Формирование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста через сказкотерапию: инновационный подход / Е. С. Федотова, О. А. Савинова // Гуманитарная парадигма. — 2024. — № 4 (31). С. 62–67. — EDN CVGIUR.

References

1. Antipkina, I. V., Kuznetsova, M. I., Kardanova, E. Yu. (2017). Pochemu nuzhno issledovat formirovaniye navykov chteniya. Chto sposobstvuyet i chto meshayet progressu detey v chtenii /= Why is it necessary to study the development of reading skills and what contributes to and hinders children's progress in reading. *Issues of Education*, *2*(206–233). DOI 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233. EDN YUPYLF.

2. Borodina, V. A. (2008). Psikhologicheskiye metody v izuchenii chitatelskogo razvitiya = Psychological methods in the study of reading development. *Bibliosphere*, *2*, 18–23. EDN IJRRSF.

3. Borodina, V. A. (2013). Chteniye kak faktor lichnostnogo rosta osobykh grupp chitateley = Reading as a Factor in Personal Growth of Special Groups of Readers. *Library Science*, *3*(189), 6–9. EDN PWKEUN.

4. Bubareva, V. E., Korytova, G. S. (2014). Komponenty psikhologicheskoy gotovnosti detey s narusheniyami slukha k shkolnomu obucheniyu = Components of Psychological Readiness of Children with Hearing Impair-

ments for School Education. *Bulletin of TSPU*, *5*(146), 73–80. EDN SEAZLV.

5. Goncharova, E. L. (1995). Formirovaniye bazovykh komponentov chitatelskoy deyatelnosti u detey s glubokimi narusheniyami zreniya i slukha = Formation of basic components of reading activity in children with profound visual and hearing impairments. *Defectology*, *4*, 3–10.

6. Goncharova, E. L. (2001). Metodiki otsenki sformirovannosti bazovykh komponentov chitatelskoy deyatelnosti u detey s razlichnymi narusheniyami v razvitii = Methods for assessing the development of basic components of reading activity in children with various developmental disabilities. *Defectology*, *3*, 81–95.

7. Devalyer, A. N. (2024). Formirovaniye chitatelskoy kompetentsii u vospitannikov starshego doshkolnogo vozrasta s ZPR = Formation of reading competence in senior preschool children with mental retardation. *Herald of science*, *3*(12[81]), 1000–1006. EDN RGRVHZ.

8. Karganina, E. F., Usoltseva, E. V. (2019). Pedagogicheskaya podderzhka esteticheskogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta s narusheniyami slukha = Pedagogical support for aesthetic education of preschool children with hearing impairments. *Civilization of knowledge: Russian realities. Proceedings of the XX International Scientific Conference (Moscow, April 19–20, 2019)*, 629–634. Moscow: Russian New University. EDN SFAXDA.

9. Korsunskaya, B. D. (2017). Chteniye kak tsel i sredstvo v sisteme doshkolnogo obucheniya glukhikh = Reading as a Goal and Means in the System of Preschool Education of the Deaf. *Almanac of the Institute of Special Education*, *29*(1), 89–109. EDN ZCPQMT.

10. Korsunskaya, B. D. (2006). Rasskazyvaniye glukhim doshkolnikam = Storytelling for Deaf Preschoolers. *Almanac of the Institute of Special Education*, *10*, 42–47. EDN SZZQJV.

11. Korsunskaya, B. D. (1970). Vospitaniye glukhogo doshkolnika v semye = Raising a Deaf Child in the Family. Moscow: Pedagogika, 190 p.

12. Nazrullayeva, Kh. M., Akhmedova, M. S. (2026). Rol knigi v formirovanii rechi u detey = The Role of Books in Speech Development in Children. *Central Asian Journal of Education and Innovation*, *5*(2), 190–193. Available at March 22, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/rol-knigi-v-formirovanii-rechi-u-detey. DOI 10.5281/zenodo.18721572.

13. Obukhova, T. I. (2019). Slukhorechevaya reabilitatsiya detey s narusheniyem slukha kak vazhnoye usloviye ikh sotsialnoy integratsii v obshchestvo = Auditory and speech rehabilitation of children with hearing impairments as an important condition for their social integration into society. *Correctional and pedagogical education*, *4*, 11–12. EDN IYRQBE.

14. Obukhova, T. I., Prokopik, E. N. (2008). Razvitiye rebenka-doshkolnika s narusheniyem slukha sredstvami izobrazitelnoy deyatelnosti = Development of a preschool child with hearing impairments by means of visual activity. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*, *3*(57), 19–22. EDN JWOFRY.

15. Smirnova, O. A. (2015). Interes k chteniyu kak osnovnoy faktor vospitaniya chitatelya v starshem doshkolnike = Interest in reading as the main factor in raising a reader in a senior preschooler. *Education and upbringing: methods and practice*, *24*. EDN VEGKXF.

16. Fedotova, E. S., Savinova, O. A. (2024). Formirovaniye chitatelskogo interesa u detey starshego doshkolnogo vozrasta cherez skazkoterapiyu: innovatsionnyy podkhod = Formation of reading interest in senior preschool children through fairy tale therapy: an innovative approach. *Humanitarian paradigm*, *4*(31), 62–67. EDN CVGIUR.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 376.37+616.831-005+616.321-008.17
ББК Р682.5+Р612.77,31+Ч457.93 ГРНТИ 14.29.09; 14.29.29; 14.29.41 Код ВАК 5.8.3

Юлия Юрьевна Рудомётова[1,2]✉

ВОССТАНОВЛЕНИЕ НАВЫКА ПРИЕМА ПИЩИ У ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

[1] Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
[2] Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городская клиническая больница имени И. В. Давыдовского Департамента здравоохранения города Москвы», Москва, Россия, yuliayurievna@mail.ru, SPIN-код: 5883-3716

Аннотация. Нарушение глотания (дисфагия) относится к числу частых осложнений в остром периоде инсульта, ограничивает возможность безопасного перорального питания. Несмотря на значительное число исследований, посвященных диагностике и коррекции дисфагии, формирование навыка приема пищи у взрослых пациентов остается недостаточно разработанным направлением логопедической помощи. В отечественных публикациях данный вопрос чаще рассматривается в контексте ухо-

© Рудомётова Ю. Ю., 2026

Yuliya Yu. Rudometova[1,2]✉

RESTORATION OF ORAL FEEDING SKILLS IN PATIENTS AFTER STROKE: A NEW DIRECTION IN LOGOPEDIC THERAPY IN REHABILITATION PROCESS

[1] Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
[2] I.V. Davydovskiy City Clinical Hospital, Moscow Department of Health, Moscow, yuliayurievna@mail.ru, SPIN code: 5883-3716

Abstract. Post-stroke dysphagia is one of the most common complications of the acute stage of stroke and significantly restricts safe oral feeding. Although numerous studies have addressed the diagnostics and treatment of dysphagia, the formation of oral feeding skills in adults remains an insufficiently developed area of logopedic support. In most domestic publications, this problem is viewed mainly as part of medical care and nutritional support, while its pedagogical aspect receives much less attention. The aim of this study is to

да и нутритивной поддержки, тогда как его педагогическое содержание представлено фрагментарно. Цель исследования — изучение особенностей логопедической работы по формированию навыка приема пищи у пациентов с постинсультной дисфагией на разных этапах реабилитации. В статье рассматриваются методы восстановления глотания, участие логопеда в организации безопасного перорального питания и его роли в обучении ухаживающих лиц. Методы исследования — анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме логопедической помощи пациентам с постинсультной дисфагией. В результате поиска и отбора релевантных источников были выделены публикации, освещающие логопедическое сопровождение пациентов после инсульта, восстановление глотания и обучение ближайшего окружения. Анализ показал, что формирование безопасного перорального питания требует поэтапного логопедического воздействия с учетом сенсомоторных, регуляторных, поведенческих компонентов и факторов окружающей среды. Установлена недостаточная разработанность логопедического содержания данной работы, что определяет значимость систематизации педагогических подходов в нейрореабилитации.

Ключевые слова: нарушения глотания, дисфагия, логопедическая работа, взрослые пациенты, навыки приема пищи, постинсультная нейрореабилитация, инсульты, логопедическая помощь, направления логопедической работы.

Информация об авторах: Рудомётова Юлия Юрьевна, логопед, аспирант кафедры логопедии, Московский

explore the specificity of logopedic therapy aimed at developing oral feeding skills in patients with post-stroke dysphagia at different stages of rehabilitation. The article considers the swallowing rehabilitation methods, the participation of the logopedist in organizing safe oral feeding, and their role in training non-professional caregivers. The research methods includes an analysis of Russian and international literature on the problem of logopedic support for patients with post-stroke dysphagia. As a result of search and selection of relevant sources, the article presents a list of publications dealing with logopedic support for patients after stroke, restoration of their swallowing, and instruction of the people close to them. The findings show that the formation of safe oral feeding needs a gradual logopedic interference taking into account sensorimotor, regulatory, behavioral, and environmental components. The study reports insufficient development of the logopedic content of support for this category of patients, which determines the practical significance of systematizing pedagogical approaches in neurorehabilitation.

Keywords: swallowing disorders, dysphagia, logopedic therapy, adult patients, oral feeding skills, post-stroke neurorehabilitation, strokes, logopedic support, areas of logopedic support.

Author's information: Rudometova Yuliya Yur'evna, Logopedist, Post-Graduate Student of Department of Speech

педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия; государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городская клиническая больница им. И. В. Давыдовского Департамента здравоохранения города Москвы», Москва, Россия, email: yuliayurievna@mail.ru.

Для цитирования: Рудомётова, Ю. Ю. Восстановление навыка приема пищи у пациентов после инсульта как новое направление логопедической работы в процессе реабилитации / Ю. Ю. Рудомётова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 160-174.

Therapy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; I. V. Davydovskiy City Clinical Hospital, Moscow Department of Health, Moscow, Russia.

For citation: Rudometova, Yu. Yu. (2026). Restoration of oral Feeding Skills in Patients after Stroke: a New Direction in Logopedic Therapy in Rehabilitation Process. *Special Education*, *2*(82), pp. 160-174. (In Russ.)

Введение

Постинсультное нарушение глотания (дисфагия) является одним из наиболее частых осложнений острого периода инсульта и выявляется у значительной части пациентов, достигая, по данным ряда исследований, до 80 % случаев [3; 15]. Дисфагия связана с риском аспирации, аспирационной пневмонии, дегидратации, нутритивной недостаточности. Трудности приема пищи приводят к снижению самостоятельности пациента, ограничению участия в повседневной активности и выраженному изменению качества жизни [4; 17].

В современной зарубежной и отечественной научной литературе подробно разработаны вопросы диагностики дисфагии, профилактики осложнений, применения компенсаторных стратегий и организации нутритивной поддержки. Однако при достаточной разработанности этих направлений педагогические критерии восстановления приема пищи остаются менее определенными. Нет четкой структуры этапности обучения пациента, не прописаны условия перехода от контролируемого кормления к самостоятельному приему пищи, а также не раскрыты способы закрепления навыка в повседневной ситуации.

С позиций логопедии прием пищи представляет собой сложную систему, включающую сенсомоторные, регуляторные, нейродинамические и поведенческие компоненты. После инсульта повреждается целостная организация пищевого поведения: снижается эффективность оральной обработки пищи, нарушается координация дыхания и глотания, страдает произвольный контроль деятельности и речеобразование. В монографии под редакцией О. С. Орловой (2020) подчерки-

вается, что нарушения функции глотания у взрослых пациентов требуют не только компенсации нарушенных функций, но и поэтапного формирования новых адаптивных способов приема пищи [5]. Даже при относительной сохранности отдельных компонентов глотания пациент нередко оказывается не готов к самостоятельному и безопасному пероральному питанию [7].

Нарушение координации дыхания и глотания ухудшает возможность формирования пищевого комка, контроль его продвижения и своевременность защитных реакций, вследствие чего возрастает риск аспирации и необходимость перехода на альтернативные способы питания. В отечественных и зарубежных источниках отмечено, что организация безопасного кормления требует не только подбора консистенции пищи, но и систематического обучения персонала и ухаживающих лиц правилам сопровождения пациента во время приема пищи [6; 11; 23]. В связи с этим прием пищи целесообразно рассматривать не только как физиологическую функцию, но и как формируемый навык, требующий специально организованного логопедического воздействия.

Большое значение данная проблема имеет с точки зрения Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), где нарушения функции глотания рассматриваются не только на уровне функций организма, но и в контексте активности, участия и факторов окружающей среды [4]. В исследовании М. Н. К. Вонг и соавторов (Wong M. N. K. et al., 2023) подчеркивается необходимость оценки пациента после инсульта через систему функциональных ограничений и возможностей участия, включая способность к самостоятельному и безопасному приему пищи [26].

С учетом данных факторов восстановление приема пищи у пациентов с постинсультной дисфагией может быть выделено в самостоятельное направление логопедической работы, ориентированное на обучение пациента функционально доступным и безопасным способам перорального питания.

Целью статьи является обоснование восстановления навыка безопасного приема пищи у взрослых с постинсультными нарушениями глотания как одного из направлений логопедической работы в структуре преодоления дисфагии.

Методы исследования

Аналитический обзор литературы с элементами систематизации осуществлялся по ключевым словам, отражающим логопедическую работу при нарушениях глотания, модификацию консистенции пищи и жидкости при дисфа-

гии, текстурирование питания при нарушении глотания после инсульта, IDDSI (International Dysphagia Diet Standardisation Initiative) и обучение ухаживающих. Анализ включал отечественные публикации, индексируемые в РИНЦ и размещенные в eLibrary и Cyber Leninka, а также англоязычные статьи из баз PubMed, Scopus и Web of Science. Отбор публикаций осуществлялся поэтапно на основе анализа заголовков, аннотаций и полных текстов.

Критерии включения были тематическими и временными: публикации за последние десять лет (2015–2025 гг.), посвященные взрослым с нарушениями функции глотания после инсульта, описанию логопедической работы при дисфагии, организации безопасного перорального питания, применению компенсаторных, стимулирующих и диетических подходов, а также обучению ближайшего окружения.

Критериями исключения являлись рассмотрение хирургических или нутритивных аспектов дисфагии без учета логопедического сопровождения, отсутствие в публикациях условий логопедического сопровождения приема пищи и параметров подбора питания, а также работы с детской выборкой.

Результаты

В ходе поисково-аналитического отбора было просмотрено более 1000 публикаций, где после первичного анализа отобрано 134 источника, из которых 27 включены в итоговый обзор.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций позволяет выделить разрыв между клиническим описанием дисфагии и педагогическим описанием процесса обучения пациента безопасному приему пищи. В исследованиях подробно представлены диагностика, выбор консистенции, компенсаторные и стимулирующие стратегии, нутритивная поддержка. В меньшей степени раскрыты механизмы освоения адаптированных способов формирования пищевого болюса и его проглатывания в измененных функциональных условиях. Изучение публикаций показывает, что уточнения требуют регуляция объема глотка и порции в целом, темп приема пищи, координация дыхания и глотания, произвольное удержание позы, способность следовать инструкциям и перенос освоенного навыка в повседневную практику [13; 17; 21].

Эффективность логопедической помощи при дисфагии определяется не только клиническими факторами, но и организацией междисциплинарной реабилитации [1; 10]. Поэтому прием пищи может быть описан как результат специально организованного коррекционно-восстановительного обучения.

Таблица 1

Структура логопедической работы по восстановлению навыка приема пищи

Направления логопедической работы	**Цель**	**Содержание и практическая реализация**
Сенсомоторная стимуляция	Активация сенсорной основы глотания и подготовка пациента к осознанному участию в приеме пищи	Тактильная, температурная, вкусовая и вибрационная стимуляция губ, языка, щек, мягкого неба, ротоглотки. Повышение оральной чувствительности и готовности к формированию пищевого болюса
Тренировочный метод	Формирование оральномоторного контроля, жевательных движений и координации дыхания и глотания	Упражнения для губ, языка, щек и нижней челюсти; тренировка жевания, удержания, перемещения и формирования пищевого болюса; упражнения на согласование дыхания, голосовой реакции и глотка; формирование произвольной организации приема пищи
Компенсаторный метод	Обеспечение безопасного способа приема пищи при ограничениях функции глотания	Подбор безопасной позы, положения головы, объема пищевого болюса и глотка, темпа подачи пищи и жидкости; использование доступных вербальных и невербальных средств коммуникации в процессе приема пищи
Диетический метод	Подбор доступной консистенции пищи и жидкости как условия формирования навыка безопасного перорального питания	Определение безопасно допустимой текстуры пищи, вязкости жидкости, объема порции и глотка согласно IDDSI; наблюдение за безопасностью выбранных параметров пищи и жидкости в процессе логопедического сопровождения
Обучение ближайшего окружения	Закрепление сформированного способа приема пищи и его перенос в повседневную практику пациента	Обучение ухаживающих лиц правилам безопасного кормления, признакам небезопасного глотания и рискам; использование памяток, схем и дневника наблюдения

Обсуждение

На основании анализа литературы и клинико-педагогического опыта предложена структурная модель логопедической работы (таблица 1).

Структура логопедической работы по восстановлению навыка приема пищи у пациентов с постинсультной дисфагией отражает многокомпонентный характер работы логопеда, в которой формирование навыка приема пищи обеспечивается сочетанием воздействия на внутренние механизмы деятельности и организацию внешних условий. Для аналитического описания методы сгруппированы по их функциональной направленности в системе восстановительного обучения.

В первую группу включены методы, регулирующие *внешние условия* приема пищи. К ним относятся диетический и компенсаторный методы. Их объединяет направленность на обеспечение доступности и безопасности перорального питания за счет изменения параметров пищевого болюса и организации процесса кормления.

Диетический метод реализуется в соответствии с международной системой стандартизации IDDSI (International Dysphagia Diet Standardisation Initiative), обеспечивающей единую модель описания консистенций пищи и жидкости.

В работе Д. У. Рул и соавторов (Rule D. W. et al., 2020) показано, что использование стандартизированной системы IDDSI способствует более точному соблюдению рекомендаций различными участниками реабилитационного процесса [20]. Исследование Т. О. да Силва и соавторов (da Silva T. O. et al., 2024) демонстрирует, что применение IDDSI может использоваться логопедом при оценке безопасности приема пищи и организации питания пациентов с орофарингеальной дисфагией [23].

Компенсаторный метод обеспечивает адаптацию позы, темпа и режима приема пищи. В сочетании с диетическим методом он создает условия для безопасного включения пациента в процесс питания даже при наличии выраженных нарушений функции глотания [19].

В исследовании К. Мацуо и И. Фудзисима (K. Matsuo и I. Fujishima, 2020) текстура пищевого болюса рассматривается как ключевой фактор работы логопеда в плане определения безопасности глотания при орофарингеальной дисфагии [15]. Авторы подчеркивают, что изменение консистенции пищи влияет на скорость продвижения болюса, возможность его удержания и эффективность защитных механизмов. В систематическом обзоре С. Ван и соавторов (Sh. Wang et al., 2022)

показано, что изменение техники кормления и параметров болюса позволяет снизить риск аспирации у пациентов после инсульта [25]. В работе Ч. Шэнь и соавторов (Ch. Shen et al., 2022) отмечено, что подбор модифицированного питания с учетом вязкости и объема, а также специальная организация кормления позволяют снизить риск аспирации и расширить возможности перорального питания у пациентов после инсульта [22]. В логопедической практике эти положения значимы, поскольку логопед может объяснить пациенту и ухаживающим лицам смысл выбранных параметров питания и обучить их соблюдению во время приема пищи.

Вторую группу составляют методы, направленные на восстановление *внутренней структуры* возможностей приема пищи и жидкостей. К ним относятся тренировочные методы и сенсомоторная стимуляция.

Если компенсаторные и диетические методы ориентированы преимущественно на организацию безопасного приема пищи в условиях имеющегося нарушения, то тренировочные методы направлены на постепенное восстановление сенсомоторных механизмов глотания, расширение функциональных возможностей пациента и повышение уровня его самостоятельности. В работах подчеркивается, что логопед выступает как специалист, обеспечивающий педагогическое сопровождение медицинских показаний и их практическое выполнение в повседневной ситуации приема пищи. Понимание принципов подбора консистенции, объема, позы, темпа и условий кормления позволяет логопеду объяснять пациенту и ухаживающим лицам смысл рекомендаций, обучать их правильному применению и контролировать закрепление безопасного способа осуществления процедур. Подбираются упражнения, направленные на формирование оральномоторного контроля, координацию дыхания и глотания, восстановление произвольности и последовательности действий, необходимых для безопасного питания.

Сенсомоторное воздействие обеспечивает активацию нейромышечных механизмов глотания и создает основу для последующего формирования более управляемого орального контроля, координации дыхания и глотания, а также произвольной организации безопасного приема пищи.

В исследованиях, посвященных логопедической помощи пациентам с постинсультной дисфагией, показана эффективность различных способов сенсомоторной активации, включая температурное, тактильное и электростимуляционное воздействие [10; 15; 24; 26]. В работе Ю.-В. Чжана и соавторов (Y.-W. Zhang et al., 2022)

нейромышечная электростимуляция рассматривается как метод усиления сенсомоторной стимуляции и подготовки пациента к пероральному питанию [27]. Б. Лабайт и соавторы (B. Labeit et al., 2024) подчеркивают необходимость сочетания традиционных упражнений и инновационных методов логопедом в рамках комплексного подхода [13]. В исследовании Ц. Тан и соавторов (Z. Tan et al., 2022) показано, что сочетание электростимуляции со стандартными логопедическими упражнениями для восстановления функции глотания способствует улучшению качества жизни пациентов после инсульта [24].

Несмотря на тесную взаимосвязь указанных методов, в рамках логопедической реабилитации их целесообразно разграничить. Такое разграничение позволяет выстраивать этапы коррекционной работы от базовой сенсомоторной стимуляции и включения защитных реакций к формированию, закреплению и автоматизации навыка приема пищи.

Отдельное направление составляет *обучение логопедом ближайшего окружения*, обеспечивающее перенос сформированного навыка в повседневную жизнь. В исследовании Р. Н. Невеш и соавторов (R. N. Neves et al., 2024) показано, что использование визуальных инструкций и наглядных материалов повышает точность выполнения рекомендаций ухаживающими лицами [18]. В систематическом обзоре Б. С. Нагшабанди и соавторов (B. S. Nagshabandi et al., 2023) подчеркивается, что эффективность компенсаторных и диетических вмешательств определяется не только правильностью назначения, но и степенью соблюдения рекомендаций в реальных бытовых условиях [17].

В отечественной логопедии вопросы восстановления нарушенных функций изучаются как процесс поэтапного формирования и перестройки функциональных связей при активном участии пациента. В исследованиях Е. С. Бердникович, О. Д. Лариной, О. С. Орловой и других подчеркивается необходимость сочетания сенсомоторной стимуляции, компенсаторных приемов, модификации параметров пищи и обучения ближайшего окружения пациента. Особое значение придается персонифицированному подходу, предполагающему учет тяжести неврологического дефекта, речевого статуса, регуляторных возможностей и логопедического реабилитационного потенциала пациента [2; 5; 6; 7; 8].

Таким образом, анализ литературы позволяет рассматривать логопедическую работу по восстановлению навыка приема пищи как систему взаимосвязанных

методов, распределенных по трем функциональным уровням: методы регуляции внешних условий (диетический, компенсаторный), методы восстановления внутренней организации действия (сенсомоторный, тренировочный) и методы обеспечения переноса и закрепления навыка (обучение окружения). Их согласованное применение обеспечивает поэтапное формирование навыка безопасного приема пищи — от создания доступных условий к восстановлению сенсомоторной основы и последующей интеграции навыка в повседневную жизнь пациента.

Выводы

Проведенный аналитический обзор показал, что при достаточной разработанности клинических подходов к постинсультной дисфагии формирование безопасного перорального питания в структуре логопедической работы раскрыто недостаточно. В отечественных публикациях преобладает внимание к профилактике аспирации, компенсации нарушений и нутритивной поддержке, тогда как педагогические механизмы восстановления самостоятельного приема пищи описаны фрагментарно. Это определяет необходимость уточнения роли логопеда, его задач и профессиональных действий в данном направлении.

Прием пищи у пациентов с постинсультной дисфагией представляет собой многокомпонентное действие, включающее сенсомоторные, регуляторные, поведенческие и средовые компоненты. Поэтому восстановление самостоятельного перорального питания не может сводиться к коррекции отдельных проявлений дисфагии и требует поэтапного формирования безопасного способа действия.

В логопедической практике коррекция дисфагии имеет многоаспектный характер и включает непосредственные и опосредованные формы участия логопеда. Они связаны с вербально-коммуникативным сопровождением пациента и обучением его ближайшего окружения, сенсомоторным воздействием, тренировочными упражнениями, компенсаторными приемами и диетическим методом.

Текстурирование и модификация пищи и жидкости в этом контексте выступают не только как средство профилактики аспирации, но и как педагогически организованный инструмент поэтапного расширения возможностей пациента. При логопедическом сопровождении подбор консистенции, вязкости, объема и условий приема пищи становится частью формирования навыка безопасного перорального питания, а не только элементом ухода.

Таким образом, восстановление приема пищи у пациентов

после инсульта может быть рассмотрено как самостоятельное направление логопедической работы, основанное на восстановительном обучении, коррекции дисфагии, обучении пациента и ближайшего окружения, профилактике осложнений и повышении уровня самостоятельности в повседневной жизни.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой содержания, этапов и критериев эффективности данного направления, а также с описанием профессиональных задач логопеда на разных этапах нейрореабилитации. Возрастающий интерес отечественных исследователей к проблеме дисфагии подтверждает актуальность дальнейшего изучения логопедической помощи взрослым пациентам с нарушением глотания.

Литература

1. Белкин, А. А. Медицинский логопед в мультидисциплинарной реабилитационной команде. Практический опыт Клиники Института Мозга / А. А. Белкин, Ю. Б. Белкина, С. С. Прудникова [и др.] // Consilium Medicum. — 2021. — Т. 23, №2. — С. 136–143. — EDN RJRLXY.
2. Бердникович, Е. С. Персонифицированный подход в речевой реабилитации: фокус на пациенте / Е. С. Бердникович, О. С. Орлова, Д. В. Уклонская // Специальное образование. — 2022. — № 1. — С. 20–34. —EDN NFNLYW.
3. Зайцевская, С. А. Проблема дисфагии в неврологии / С. А. Зайцевская, Р. Х. Люкманов, Е. С. Бердникович [и др.] // Анналы клинической и экспериментальной неврологии. — 2024. — № 18 (2). — С. 52–61. — EDN HBRDFE.
4. Иванова, Г. Е. Алгоритм формулирования реабилитационного диагноза с помощью Международной классификации функционирования пациенту, перенесшему инсульт : клинический случай / Г. Е. Иванова, Р. А. Бодрова, Т. В. Буйлова [и др.] // Физическая и реабилитационная медицина, медицинская реабилитация. — 2022. — № 4 (1). — С. 37–54. — EDN FLURCZ.
5. Орлова, О. С. Дисфагия у детей и взрослых: логопедические технологии / О. С. Орлова, Д. В. Уклонская, Ю. А. Покровская [и др.]. — Москва : ЛОГОМАГ, 2020. — 116 с. — ISBN 978-5-905025-66-2. — EDN WTIZCY.
6. Ларина, О. Д. Обучение персонала правилам кормления — обязательный аспект логопедической работы по преодолению постинсультной дисфагии / О. Д. Ларина, Ю. Ю. Рудометова, Т. В. Новикова // Лечащий врач. — 2022. — № 5-6. — С. 64–69. — DOI 10.51793/OS.2022.25.6.012. — EDN YJSWOZ.
7. Рудомётова, Ю. Ю. Персонифицированный подход в логопедической работе при афазии и дисфагии в раннем восстановительном периоде инсульта / Ю. Ю. Рудомётова, Е. С. Корецкая, М. Г. Хлюстова // Специальное образование. — 2023. — № 2. — С. 65–78. — EDN MJHXOV.
8. Фадеева, А. С. Персонифицированный подход в логопедической реабилитации пациентов с нейрогенной дисфагией / А. С. Фадеева, Ю. А. Кокорина, Е. Ю. Шестопалов [и др.] // Тихоокеанский медицинский журнал. — 2023. — № 4. — С. 47–51. — EDN WONQPE.
9. Cheng, Yea-Ji. Effects of Olfactory Stimulation on Swallowing Function in Taiwanese Older Adults / Y.-Ji Cheng, Y.-Tu Chen, L.-C. Lin [et al.] // Gerontol Geriatr Med. — 2021 — No. 7. — Art. 23337214211015449. — DOI 10.1177/23337214211015449.
10. Choy, J. Factors influencing speech pathology practice in dysphagia after stroke: A qualitative focus group study / Ja. Choy, F. Pourkazemi, H. Bogaardt [et al.] // International Journal of Language and Communication Disorders. — 2024. — DOI 10.1111/1460-6984.13017. — EDN FDHFKS.

11. Drozdz, D. Analysis of the level of Dysphagia, anxiety, and nutritional status before and after speech therapy in patients with stroke / D. Drozdz, R. Mancopes // Int. Arch. Otorhinolaryngol. — 2014. — № 18 (2). — P. 172–177. — DOI 10.1055/s-0033-1364169.
12. Kwakel, G. Standardized measurement of sensorimotor recovery in stroke trials: Consensus-based core recommendations from the Stroke Recovery and Rehabilitation Roundtable / G. Kwakkel, E. E. H. Van Wegen, N. A. Lannin [et al.] // International Journal of Stroke. — 2017. — Vol. 12, No. 5. — P. 451–461. — DOI 10.1177/1747493017711813. — EDN YGIYOG.
13. Labeit, B. Dysphagia after stroke: research advances in treatment interventions / B. Labeit, E. Michou, M. Trapl-Grundschober [et al.] // The Lancet Neurology. — 2024. — Vol. 23, No. 4. — P. 418–428. — DOI 10.1016/s1474-4422(24)00053-x. — EDN XLHSOV.
14. Liu, Z. Pharyngeal Cavity Electrical Stimulation-Assisted Swallowing for Post-stroke Dysphagia: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Studies / Z. Liu, J. Cheng, Ch. Tan [et al.] // Dysphagia. — 2023. — DOI 10.1007/s00455-023-10644-4. — EDN SMSBIA.
15. Matsuo, K. Textural Changes by Mastication and Proper Food Texture for Patients with Oropharyngeal Dysphagia / K. Matsuo, I. Fujishima // Nutrients. — 2020. — Vol. 12, No. 6. — P. 1613. — DOI 10.3390/nu12061613. — EDN UEZNQC.
16. Miller, S. Review of the effectiveness of neuromuscular electrical stimulation in the treatment of dysphagia — an update / S. Miller, K. Peters, M. Ptok // Ger Med Sci. — 2022. — Vol. 14, Iss. 20. – Doc. 08. — DOI 10.3205/000310.
17. Nagshabandi, B. S. A Review of Factors Contributing to Adults' Adherence to Dysphagia Dietary Recommendations Through an Ecological Lens / B. S. Nagshabandi, L. Zinnershine, S. E. Shune // American Journal of Speech-Language Pathology. — 2023. — Vol. 32, No. 1. — P. 341–357. — DOI 10.1044/2022_ajslp-21-00351. — EDN SCRBXV.
18. Neves, R. N. Communicating Risks and Food Procedures through a Visual Poster for Caregivers of Patients with Dysphagia in Inpatient Care: Usability and Impact / R. N. Neves, M. A. Matos, I. P. Carvalho // Healthcare. — 2024. — Vol. 12, No. 2. — P. 148. — DOI 10.3390/healthcare12020148. — EDN HMISHP.
19. Price, K. Are Bubbles the Future of Dysphagia Rehabilitation: A Systematic Review Analysing Evidence on the Use of Carbonated Liquids in Dysphagia Rehabilitation / K. Price, G. Isbister, S. Long [et al.] // Geriatrics (Switzerland). — 2023. — Vol. 8, No. 1. — P. 6. — DOI 10.3390/geriatrics8010006. — EDN VHQAJN.
20. Prum, G. Swallowing Activation Using Sensory Stimulation in Patients with Severe Disorders of Consciousness / G. Prum, R. Mallart, M. Beatrix, E. Verin // Journal of Rehabilitation Medicine — Clinical Communications. — 2022. — Vol. 5. — P. jrmcc00079. — DOI 10.2340/jrmcc.v5.2448. — EDN CHBCIU.
21. Rule, D. W. Implementation Strategies for the International Dysphagia Diet Standardisation Initiative (IDDSI), Part I: Quantitative Analysis of IDDSI Performance Among Varied Participants / D. W. Rule, L. Kelchner, A. Mulkern [et al.] // American Journal of Speech-Language Pathology. — 2020. — Vol. 29, No. 3. — P. 1514–1528. — DOI 10.1044/2020_ajslp-19-00012. — EDN LNWSPH.
22. Shen, Z. Patients with dysphagia: How to supply nutrition through non-tube feeding / Zh. Shen, Y. Hou, A. Huerman, A. Ma // Frontiers in Nutrition. — 2022. — Vol. 9. — DOI 10.3389/fnut.2022.1060630. — EDN MMPVEE.
23. Silva, T. O. da. Utilização do International Dysphagia Diet Standardization Initiative (IDDSI) na avaliação de pacientes com disfagia orofaríngea / T. O. Da. Silva, A. M. Furkim, P. Haas, D. De. L. Oliveira // Distúrbios da Comunicação. — 2024. — Vol. 36, No. 3. — P. e65697. — DOI 10.23925/2176-2724.2024v36i3e65697. — EDN KVQIDG.
24. Tan, Z. Effect of neuromuscular electrical stimulation combined with swallowing

rehabilitation training on the treatment efficacy and life quality of stroke patients with dysphagia / Z. Tan, X. Wei, C. Tan [et al.] // American Journal of Translational Research. — 2022. — No. 14 (2). — P. 1258–1267. — PMID 35273727. —PMCID PMC8902560.

25. Wang, S. Effectiveness of Different Feeding Techniques for Post-stroke Dysphagia: An Updated Systematic Review and Meta-analysis / Sh. Wang, Xi Zeng, Q. Zhang, H. Li // Intensive Care Research. — 2022. — Vol. 2, No. 3–4. — P. 108–116. — DOI 10.1007/s44231-022-00022-3. — EDN MOMDAM.

26. Wong, M. N. K. International Classification of Functioning, Disability, and Health-based rehabilitation program promotes activity and participation of post-stroke patients / M. N. K. Wong, M. K. T. Cheung, Y. M. Ng [et al.] // Frontiers in Neurology. — 2023. — Vol. 14. — Art. 1235500. — DOI 10.3389/fneur.2023.1235500.

27. Zhang, Ya. W. Neuromuscular electrical stimulation improves swallowing initiation in patients with post-stroke dysphagia / Ya. W. Zhang, Zu. L. Dou, F. Zhao [et al.] // Frontiers in Neuroscience. — 2022. — Vol. 16. — DOI 10.3389/fnins.2022.1011824. — EDN NTURCU.

References

1. Belkin, A. A., Belkina, Yu. B., Prudnikova, S. S., et al. (2021). Meditsinskiy logoped v mul′tidistsiplinarnoy reabilitatsionnoy komande. Prakticheskiy opyt Kliniki Instituta Mozga = Medical Speech Therapist in a Multidisciplinary Rehabilitation Team: Practical Experience of the Brain Institute Clinic. *Consilium Medicum*, *23*(2), 136–143. EDN RJRLXY.

2. Berdnikovich, E. S., Orlova, O. S., Uklonskaya, D. V. (2022). Personifitsirovannyy podkhod v rechevoy reabilitatsii: fokus na patsiente = A personalized approach in speech rehabilitation: focus on the patient. *Special Education*, *1*, 20–34. EDN NFNLYW.

3. Zaitsevskaya, S. A., Lyukmanov, R. Kh., Berdnikovich, E. S., et al. (2024). Zaytsevskaya, S. A. Problema disfagii v nevrologii = The problem of dysphagia in neurology. *Annals of Clinical and Experimental Neurology*, *18*(2), 52–61. EDN HBRDFE.

4. Ivanova, G. E., Bodrova, R. A., Buylova, T. V., et al. (2022). Algoritm formulirovaniya reabilitatsionnogo diagnoza s pomoshch′yu Mezhdunarodnoy klassifikatsii funktsionirovaniya patsientu, perenesshemu insul′t : klinicheskiy sluchay = Algorithm for formulating a rehabilitation diagnosis using the International Classification of Functioning in a patient after stroke: a clinical case. *Physical and Rehabilitation Medicine, Medical Rehabilitation*, *4*(1), 37–54. EDN FLURCZ.

5. Orlova, O. S., Uklonskaya, D. V., Pokrovskaya, Yu. A., Polyakova, T. A., et al. (2020). Disfagiya u detey i vzroslykh: logopedicheskie tekhnologii = Dysphagia in children and adults. *Speech therapy technologies. Collective monograph*. Moscow: Logomag, 116 p. ISBN 978-5-905025-66-2. EDN WTIZCY.

6. Larina, O. D., Rudometova, Yu. Yu., Novikova, T. V. (2022). Obuchenie personala pravilam kormleniya — obyazatel′nyy aspekt logopedicheskoy raboty po preodoleniyu postinsul′tnoy disfagii = Training staff in feeding techniques as a mandatory aspect of speech therapy work in overcoming post-stroke dysphagia. *Lechashchiy Vrach*, 5–6 (25), 64–69. DOI 10.51793/OS.2022.25.6.012. EDN YJSWOZ.

7. Rudometova, Yu. Yu., Koretskaya, E. S., Khlyustova, M. G. (2023). Personifitsirovannyy podkhod v logopedicheskoy rabote pri afazii i disfagii v rannem vosstanovitel′nom periode insul′ta = A personalized approach in speech therapy for aphasia and dysphagia in the early recovery period after stroke. *Special Education*, *2*, 65–78. EDN MJHXOV.

8. Fadeeva, A. S., Kokorina, Yu. A., Shestopalov, E. Yu., et al. (2023). Personifitsirovannyy podkhod v logopedicheskoy reabilitatsii patsientov s neyrogennoy disfagiey = A personalized approach in speech therapy rehabilitation of patients with neurogenic dysphagia. *Pacific Medical Journal*, *4*, 47–51. EDN WONQPE.

9. Cheng, Yea-Ji., Chen, Y.-Tu, Lin, L.-C., et al. (2021). Effects of Olfactory Stimulation on

Swallowing Function in Taiwanese Older Adults. *Gerontol Geriatr Med*., *7*, Art. 23337214211015449. DOI 10.1177/23337214211015449.

10. Choy, J., Pourkazemi, F., Bogaardt, H., et al. (2024). Factors influencing speech pathology practice in dysphagia after stroke: A qualitative focus group study. *Int J Lang Commun Disord*., *59*(4), 1599–1611. DOI 10.1111/1460-6984.13017. EDN FDHFKS.

11. Drozdz, D., Mancopes, R. (2014). Analysis of the level of Dysphagia, anxiety, and nutritional status before and after speech therapy in patients with stroke. *Int Arch Otorhinolaryngol*., *18*(2), 172–177. DOI 10.1055/s-0033-1364169.

12. Kwakel, G., Weinstein, C. J., Miller, J. P., et al. (2017). Standardized measurement of sensorimotor recovery in stroke trials. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, *31*, 874—887. DOI 10.1177/1747493017711813. EDN YGIYOG.

13. Labeit, B., Michou, E., Trapl-Grundschober, M., et al. (2024). Dysphagia after stroke: research advances in treatment interventions. *The Lancet Neurology*, *23*(4), 418–428. DOI 10.1016/S1474-4422(24)00053-X. EDN XLHSOV.

14. Liu, Z., Cheng, J., Tan, C. (2024). Pharyngeal Cavity Electrical Stimulation-Assisted Swallowing for Post-stroke Dysphagia: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Studies. *Dysphagia*, *39*(4), 541–551. DOI 10.1007/s00455-023-10644-4. EDN SMSBIA.

15. Matsuo, K., Fujishima, I. (2020). Textural changes by mastication and proper food texture for patients with oropharyngeal dysphagia. *Nutrients*, *12*(6), Art. 1613. DOI 10.3390/nu12061613. EDN UEZNQC.

16. Miller, S., Peters, K., Ptok, M. (2022). Review of the effectiveness of neuromuscular electrical stimulation in the treatment of dysphagia — an update. *Ger Med Sci*., *14:20*, Doc08. DOI 10.3205/000310.

17. Nagshabandi, B. S., Zinnershine, L., Shune, S. E. (2023). A Review of Factors Contributing to Adults' Adherence to Dysphagia Dietary Recommendations Through an Ecological Lens. *American Journal of Speech-Language Pathology, 32*(1), 341–357. DOI 10.1044/2022_AJSLP-21-00351. EDN SCRBXV.

18. Neves, R. N., Matos, M. A., Carvalho, I. P. (2024). Communicating Risks and Food Procedures through a Visual Poster for Caregivers of Patients with Dysphagia in Inpatient Care: Usability and Impact. *Healthcare (Basel)*, *12*(2), 148. DOI 10.3390/healthcare12020148. EDN HMISHP.

19. Price, K., Isbister, G., Long, S., et al. (2023). Are Bubbles the Future of Dysphagia Rehabilitation: A Systematic Review Analysing Evidence on the Use of Carbonated Liquids in Dysphagia Rehabilitation. *Geriatrics (Basel)*, *8*(1), 6. DOI 10.3390/geriatrics8010006. EDN VHQAJN.

20. Prum, G., Mallart, R., Beatrix, M., et al. (2022). Swallowing activation using sensory stimulation in patients with severe disorders of consciousness. *Journal of Rehabilitation Medicine — Clinical Communication*, *13*(5), 2448. DOI 10.2340/jrmcc.v5.2448. EDN CHBCIU.

21. Rule, D. W., Kelchner, L., Mulkern, A., et al. (2020). Implementation Strategies for the International Dysphagia Diet Standardisation Initiative (IDDSI), Part I: Quantitative Analysis of IDDSI Performance Among Varied Participants. *American Journal of Speech-Language Pathology, 29*(3), 1514–1528. DOI 10.1044/2020_AJSLP-19-00012. EDN LNWSPH.

22. Shen, Z., Hou, Y., Huerman, A., et al. (2022). Patients with dysphagia: How to supply nutrition through non-tube feeding. *Frontiers in Nutrition, 9*, Art. 1060630. DOI 10.3389/fnut.2022.1060630. EDN MMPVEE.

23. Silva, T. O. da, Furkim, A. M., Haas, P., et al. (2024). Utilização do International Dysphagia Diet Standardization Initiative (IDDSI) na avaliação de pacientes com disfagia orofaríngea. *Disturbios da Comunicacao, 36*(3), Art. e65697. DOI 10.23925/2176-2724.2024v36i3e65697. EDN KVQIDG.

24. Tan, Z., Wei, X., Tan, C., et al. (2022). Effect of neuromuscular electrical stimulation combined with swallowing rehabilitation training on the treatment efficacy and life quality of stroke patients with dysphagia.

American Journal of Translational Research, *14*(2), 1258–1267. PMID: 35273727. PMCID: PMC8902560.

25. Wang, S., Zeng, X., Zhang, Q., et al. (2022). Effectiveness of Different Feeding Techniques for Post-stroke Dysphagia: An Updated Systematic Review and Meta-analysis. *Intensive Care Research, 2*, 108–116. DOI 10.1007/s44231-022-00022-3. EDN MOMDAM.

26. Wong, M. N. K., Cheung, M. K. T., Ng, Y. M., et al. (2023). International Classification of Functioning, Disability, and Health-based rehabilitation program promotes activity and participation of post-stroke patients. *Frontiers in Neurology*, *14*, 1235500. DOI 10.3389/fneur.2023.1235500.

27. Zhang, Y.-W., Dou, Z.-L., Fei, Z., et al. (2022). Neuromuscular electrical stimulation improves swallowing initiation in patients with post-stroke dysphagia. *Front Neurosci*., *14*(16), 1011824.n. DOI 10.3389/fnins.2022.1011824. EDN NTURCU.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 378.147+376.112.4
ББК Ч448.987 *ГРНТИ 14.29.05; 14.29.21; 14.29.41* *Код ВАК 5.8.3*

Елена Владимировна Семенова[1]✉
Анастасия Васильевна Стянина[2,3]✉

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ»

[1,2] Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
[1] iso.semenova@yandex.ru, SPIN-код: 8436-8160
[3] Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», Екатеринбург, Россия, a.piankova@mail.ru, SPIN-код: 5976-1772

Аннотация. В материалах публикации представлен опыт реализации федеральной программы «Обучение служением» в институте специального образования Уральского государственного педагогического университета в 2024–2026 гг. Целью статьи является теоретико-практическое обоснование реализации программы «Обучение служением» в рамках подготовки педагогов-дефектологов посредством участия студентов в социально значимых проектах, способствующих формирова-

© Семенова Е. В., Стянина А. В., 2026

Elena V. Semenova[1]✉
Anastasiya V. Styanina[2,3]✉

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL PROGRAM “LEARNING THROUGH SERVICE”

[1,2] Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
[1] iso.semenova@yandex.ru, SPIN code: 8436-8160
[3] Center for Psycho-Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resurs”, Ekaterinburg, Russia, a.piankova@mail.ru, SPIN code: 5976-1772

Abstract. The publication presents the experience of implementation of the Federal educational program “Learning through Service” at the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University in 2024-2026. The aim of the article is to provide a theoretical and practical foundation of the implementation of the program “Learning through Service” as part of the training of teachers-defectologists through the participation of students in socially significant projects that contribute to the

нию профессиональных компетенций и выполняемых по запросу и на базе некоммерческих организаций (НКО). Обучение служением рассматривается как педагогическая технология, интегрирующая обучение и воспитание, академические знания и практический опыт их применения ради позитивных социальных изменений.

В проектах, реализуемых на базе социально ориентированных некоммерческих организаций, в период с 2024 по 2026 год приняли участие 47 обучающихся бакалавриата очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по профилям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология». В статье приводятся примеры подготовки, реализации и защиты студентами прикладных социально значимых проектов, направленных на оказание помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, их социальную адаптацию и интеграцию, выполняемых обучающимися в рамках производственной практики (педагогической (вожатской) практики). Проекты реализуются на базе некоммерческих организаций в условиях непосредственного взаимодействия будущих педагогов-дефектологов с детьми и взрослыми с нарушениями в развитии. Описаны виды деятельности студентов, выполняемой в рамках реализации подхода «Обучение служением», направленной на формирование у них универсальных и профессиональных компетенций.

Результатом реализации программы «Обучение служением» стало формирование у студентов готовности к решению социально значимых задач на основе применения профессиональных знаний и умений.

development of professional competences. The projects are carried out upon request and on the basis of non-profit organizations. Learning through Service is considered as a pedagogical technique that integrates education and upbringing, academic knowledge, and practical experience of its application for the purposes of positive social change.

In the period from 2024 to 2026, 47 full-time undergraduate Bachelor's degree students in the field of 44.03.03 "Special (Defectological) Education" with a focus on logopedics, oligophrenopedagogy, and special psychology participated in projects implemented by socially oriented non-profit organizations. The article illustrates examples of students' preparation, implementation, and defense of applied socially significant projects aimed at providing assistance to persons with disabilities, their social adaptation and integration, which are carried out by students as part of their practical training (Pedagogical (Volunteering) Practice). The projects are realized on the basis of non-profit organizations, where future teachers-defectologists directly interact with children and adults with developmental disorders. The article describes the activities performed by students as part of the "Learning through Service" approach, which aim to develop their universal and professional competences.

The result of the implementation of the program "Learning through Service" was the formation of students' readiness to solve socially significant problems based on the application of professional knowledge and skills.

Ключевые слова: педагогические вузы, студенты, специальное образование, дефектологическое образование, подготовка педагогов-дефектологов, образовательный процесс, федеральные программы, подготовка дефектологических кадров, социально значимые проекты, профессиональные компетенции, формирование компетенций, некоммерческие организации.

Информация об авторах: Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, email: iso.semenova@yandex.ru.

Стянина Анастасия Васильевна, старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия; гос. бюдж. учрежд. Свердловской обл. «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи „Ресурс“», Екатеринбург, Россия, email: a.piankova@mail.ru.

Для цитирования: Семенова, Е. В. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в процессе реализации федеральной программы «Обучение служением» / Е. В. Семенова, А. В. Стянина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 175-189.

Keywords: pedagogical universities, students, special education, defectological education, training teachers-defectologists, education process, federal programs, training defectological staff, socially significant projects, professional competences, formation of competences, non-profit organizations.

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

Styanina Anastasiya Vasilievna, Senior Lecturer of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Center for Psycho-Pedagogical, Medical and Social Assistance "Resurs", Ekaterinburg, Russia.

For citation: Semenova, E. V., Styanina, A. V. (2026). Formation of Professional Competences of Future Teachers-defectologists in the Process of Implementation of the Federal Program "Learning Through Service". *Special Education*, *2*(82), pp. 175-189. (In Russ.)

Введение

Федеральная программа «Обучение служением» реализуется согласно поручению Президента России от 29 января 2023 г. № Пр-173ГС п. 8. «О включении в образовательные программы высшего образования курса (модуля) „Обучение служением“» Ассоциацией волонтерских центров, Высшей школой экономики

при поддержке Министерства науки и высшего образования совместно с Росмолодежью и Минтрудом России [2][1]. «Обучение служением» способствует достижению целей, предусмотренных пунктом 1б Указа Президента Российской Федерации от 07 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» в части обеспечения условий для раскрытия потенциала каждого человека, развития его талантов, формирования патриотичной и социально ответственной личности [10][2]. В соответствии с методическими рекомендациями, разработанными для учреждений высшего образования, под понятием «Обучение служением» подразумевается педагогический подход, реализуемый в различных формах (проектно-ориентированная дисциплина, подготовка выпускной квалификационной работы, практическая подготовка), направленный на достижение образовательных результатов путем решения обучающимися социально значимых задач в рамках основной образовательной программы [10, с. 4]. «Обучение служением» — это уникальная образовательная программа, благодаря которой студенты и школьники реализуют проекты по решению реальных общественно значимых задач совместно с некоммерческими организациями (НКО), государством и социально ответственными компаниями в рамках учебного процесса [12; 13; 14][3]. Тематика проектов формируется исходя из содержания получаемых студентами знаний и умений, по возможности, в максимальной степени связанных с их будущей профессиональной деятельностью [10]. В рамках подготовки педагогов-дефектологов актуальны

[1] См. также: *Добро.РФ. Обучение служением*. URL: https://sl.dobro.ru/ (дата обращения: 20.06.2026).

[2] См. также: 1) *Добро.РФ. Обучение служением*. URL: https://sl.dobro.ru/ (дата обращения: 20.06.2026); 2) *Инструкция* для образовательной организации по работе с Платформой Добро.рф в рамках реализации Федеральной программы «Обучение служением». URL: https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/ (дата обращения: 20.06.2026).

[3] См также: 1) *Инструкция* для образовательной организации по работе с Платформой Добро.рф в рамках реализации Федеральной программы «Обучение служением». URL: https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/ (дата обращения: 20.06.2026); 2) *Рабочая тетрадь* «Обучение служением» : учеб.-метод. пособие / М. А. Гаете Сепульведа, В. С. Никольский, А. Н. Зленко [и др.] ; рук. авт. кол. А. П. Метелев, Д. И. Земцов. — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. — 36 с.

проекты в сфере социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, лиц с инвалидностью. Целью реализации программы является формирование у студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», универсальных и профессиональных компетенций в процессе решения социально значимых задач [11][1].

В Уральском государственном педагогическом университете программа «Обучение служением» реализуется с 2023 г., с 2024 г. в реализацию программы включены студенты института специального образования [15][2]. В качестве приоритетных задач воспитательной деятельности в институте специального образования обозначаются ориентация обучающихся на участие обучающихся добровольческой деятельности; реализация проектов, направленных на формирование у молодого поколения духовно-нравственных и патриотических ценностей [8]. Подготовка педагогов-дефектологов направлена на формирование у них профессиональной компетенции по оказанию психолого-педагогической помощи детям и взрослым с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в их социальной адаптации и реабилитации.

Готовность к служению людям, нуждающимся в особо бережном отношении государства и общества, является ценностно-смысловым ядром личности и профессиональным качеством будущих дефектологов. В исследовании В. С. Никольского, П. А. Амбаровой, Н. В. Шабровой и др. предложено следующее понимание общественного служения: «Оно интегрирует представления о двух видах служения как деятельности, реализующейся посредством: 1) добровольческих практик (волонтёрства, благотворительности, помощи, взаимопомощи); 2) профессиональных практик, которым присуща в том числе и социальная миссия» [3, с. 12]. Р. А. Заякина рассматривает служение посредством образования, педагогических технологий, относя профессию педагога к «профессиям служения» [5, с. 78]. В философском и педагогическом контекстах социальное служение в широком

[1] См также: 1) *Добро.РФ. Обучение служением*. URL: https://sl.dobro.ru/ (дата обращения: 20.06.2026); 2) *Инструкция* для образовательной организации по работе с Платформой Добро.рф в рамках реализации Федеральной программы «Обучение служением». URL: https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/ (дата обращения: 20.06.2026).

[2] См. также: *Инструкция* по взаимодействию образовательной организации с социальным партнером. URL: https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/ (дата обращения: 20.06.2026).

смысле трактуется через категории бескорыстности, добровольности, безвозмездности, благотворительности. Оно проявляется в готовности отдавать людям, делиться, осознанно ограничивать себя; служение сопряжено с деятельностью во благо другого [7; 9]. Очевидно, что проекты, направленные на оказание помощи лицам с ОВЗ, инвалидностью, их социальную адаптацию и интеграцию, выполняемые по запросу социально ориентированных НКО, представляют собой педагогические профессиональные практики, способствующие овладению студентами опытом сопровождения детей и взрослых с ОВЗ на основе социального служения. Включенность будущих педагогов-дефектологов в социально значимые проекты программы «Обучение служением» позволяет создавать условия для формирования у них милосердия как личностного качества, установки на оказание помощи людям с особенностями в развитии, нуждающимся в ней, и профессиональных компетенций в части учета возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в процессе взаимодействия с ними.

Материалы проекта

В реализации программы «Обучение служением» в период с 2024 по 2025 г. принимали участие обучающиеся очной формы бакалавриата 2 курса в количестве 37 человек, осваивающие основные профессиональные образовательные программы по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профили «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология». В 2026 г. в реализацию проекта включены 10 обучающихся бакалавриата по профилю «Логопедия». Выбор обучающихся 2 курса в качестве участников проекта представляется целесообразным, так как на этом этапе обучения студенты получают первый опыт сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, коммуникации и социального взаимодействия с ними.

Социальными партнерами проекта выступили организации некоммерческого сектора: в 2024 г. — Свердловская региональная общественная организация инвалидов «Солнечные дети»; в 2025 г. — АНО «Благотворительный детский центр совместного творчества „Развитие“»; в 2026 г. — НКО «Благотворительный фонд „Первый детский хоспис Свердловской области“».

В рамках подготовительных мероприятий к реализации программы организации-партнеры разместили социальные задачи на

платформе «Добро.РФ»[1]. Задачи проектов, представленных социальными партнерами, сопряжены с содержанием основных образовательных программ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», что обеспечивает бесшовное включение их реализацию в модули образовательной программы, дисциплины и практики. После рассмотрения заявок профессорско-преподавательским составом института специального образования определены координаторы проектов, организующие взаимодействие с НКО — социальным партнером и обеспечивающие сопровождение обучающихся с целью достижения цели проектов и образовательных задач[2].

Ниже представлены кейсы выполнения проектными группами обучающихся института специального образования социальных задач, сформированных социальными партнерами.

Социальная задача 1. Проект «Солнечная продленка» (СРООИ «Солнечные дети»). Социальная задача обучающегося связана с миссией «Солнечной продленки» — поддерживать детей с нарушением интеллекта в их развитии и социализации через организацию творческих и образовательных активностей. Социальная задача, которую необходимо решить обучающемуся на «Солнечной продленке», заключается в развитии навыков социальной адаптации и эмоционального интеллекта, умения взаимодействовать с окружающими у детей с нарушением интеллекта в процессе социального взаимодействия. Целевой аудиторией проекта являются дети, подростки и молодые люди с нарушением интеллекта (с тяжелыми множественными нарушениями развития, расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна) в возрасте от 10 до 20 лет. Социальная значимость участия студентов бакалавриата в проекте заключается в обеспечении общения и социального взаимодействия людей с нарушением интеллекта с социумом, оказании им помощи в формировании необходимых навыков социальной коммуникации.

В течение учебного года студенты института специального образования выступали в качестве волонтеров на базе НКО «Солнечные дети» и участвовали в реализации внеурочной, спортивной, коммуникативной и учеб-

[1] 1) *Добро.РФ. Обучение служением*. URL: https://sl.dobro.ru/ (дата обращения: 20.06.2026); 2) *Инструкция* для социального заказчика. URL: https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/ (дата обращения: 20.06.2026).

[2] *Инструкция* по взаимодействию образовательной организации с социальным партнером. URL: https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/ (дата обращения: 20.06.2026).

ной деятельности детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, сопровождали их в овладении необходимыми умениями и навыками. В рамках «Солнечной продленки» студенты оказывали помощь участникам целевой группы в перемещении по коридору в перерывах между занятиями, в соблюдении гигиенических процедур, в выполнении ими предложенной деятельности на занятиях по рисованию, нейрогимнастике, баскетболу, настольному теннису, танцам, кулинарии и других. В процессе реализации данных занятий студентам необходимо было обеспечивать безопасность детей и подростков с нарушениями интеллекта на занятиях; помогать в применении социальных навыков (переодевание, прием пищи, мытье рук), вовлекать их в активное участие в учебных мероприятиях; налаживать коммуникацию с участниками проекта и проводить игры между плановыми мероприятиями.

Сопровождая участников целевой группы на занятиях по домоводству и кулинарии, будущие педагоги-дефектологи помогали им в процессе приготовления блюд (чистка картофеля и т. п.), подготовки рабочего стола; обеспечивали безопасное поведение детей на кухне (правильное использование столовых приборов и кухонной техники), поддержание чистоты (уборка рабочего стола, мытье посуды). Участники проекта выполняли доступные для них задачи по приготовлению блюд и кулинарных изделий.

В процессе сопровождения участников проекта на занятиях по «Столярному и швейному мастерству» студенты оказывали им необходимую помощь в выполнении заданий педагога, овладении необходимыми навыками работы с деревом, тканями и инструментами, в том числе использовали приемы дифференцированной поэтапной помощи, физической помощи, прием «рука в руке», осуществляли контроль за соблюдением правил техники безопасности при работе с инструментами.

Социальная задача 2. Летняя творческая площадка для детей с инвалидностью и с ОВЗ. Социальной целью проекта является преодоление изоляции детей целевой аудитории, создание условий для их самореализации посредством участия в досуговой деятельности: экскурсиях, игровых мероприятиях, просмотрах тематически подобранных кинофильмов, чтении книг с последующим обсуждением, занятиях спортом и др. Перед студентами стояла профессиональная задача — составить и реализовать программу летней творческой площадки с планом-сеткой, описанием сценариев проведения мероприятий и занятий для детей.

Реализация проекта осуществлялась обучающимися 2 курса

профиля «Специальная психология» в рамках производственной практики (педагогической вожатской практики) в мае — июне 2025 г. Во время практики студенты были включены в работу двух летних площадок для детей с ОВЗ: «Путешествие по родному краю» и «Их именами прославлен Урал».

Творческая летняя площадка «Путешествие по родному краю» ориентирована на детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста. В рамках данной площадки студенты сопровождали детей с ОВЗ на выездные мероприятия (в театр, торговый центр, зоопарк); организовывали и проводили доступные адаптированные игры и творческие занятия (пленэр) с учетом особых образовательных потребностей детей, посещающих творческую площадку.

На площадке «Их именами прославлен Урал» студенты работали с подростками с ограниченными возможностями здоровья, разделенными на мини-отряды по 5 человек. Каждый отряд сопровождался двумя вожатыми из числа обучающихся института специального образования. Студенты учились взаимодействовать с лицами с нарушениями в развитии, сопровождали их на занятиях, экскурсиях и досуговых мероприятиях: встрече с хоккеистом П. В. Дацюком на УГМК-арене, олимпийских играх на Мичуринских прудах, при посещении музея военной техники «Уралвагонзавода» в г. Нижний Тагил, Харитоновского парка, Детской железной дороги. В ходе решения социальной и профессиональной задачи студенты помогали детям с инвалидностью выполнять необходимые задания, самостоятельно проводили игры для знакомства и сплочения детского коллектива, познавательные квесты — «Путешествие на остров сокровищ», отрядные мероприятия — «Остров кладоискателей».

Результаты проекта и их обсуждение

Подведение итогов реализации программы «Обучение служением» проводилось в формате публичной защиты обучающимися проектов с участием представителей, руководителей некоммерческих организаций — социальных партнеров, координаторов проекта, руководителей практик и основных образовательных программ. В рамках защиты проекта студенты представляли методические разработки мероприятий, активностей и событий, в которых они приняли участие. Результаты реализации проекта студентами нашли отражение в представленной ими отчетной документации по педагогической вожатской практике (отчет по практике, рабочая тетрадь).

Так, студенты, активно участвовавшие в социально полезной деятельности на базе НКО (отработавшие необходимое количество зачетных единиц практики в течение учебного года), в качестве отчета представляли разработанный и реализованный проект. Другие участники проекта, частично освоившие программу практики, могли представить проект вместо одного из заданий педагогической вожатской практики, сроки которой для них были сокращены.

Обсуждая результаты с преподавателями, представителями и руководителями социально ориентированных НКО в процессе защиты своих проектов, студенты осуществляли профессиональную рефлексию собственной деятельности, отмечали «сильные стороны», затруднения и точки роста. Это позволило оценить эффективность реализации федеральной программы «Обучение служением» для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов по сопровождению лиц с ОВЗ, инвалидностью, отметить аспекты, которые важно учесть при дальнейшем сотрудничестве с некоммерческими организациями.

Так, в процессе профессиональной рефлексии студенты отмечали такие трудности, возникшие в процессе взаимодействия с детьми и подростками с интеллектуальными нарушениями, как:

– несоблюдение детьми правил перемещения по зданию центра, между кабинетами: *«Дети вырывались из рук и сбегали. И приходилось бегать за ними по всей школе»*;

– резкое изменение настроения и эмоционального состояния детей: *«Сегодня и сейчас он примерный мальчик, готовый все делать, и рад помощи, а на следующий день или даже через 15 минут он злится на тебя, пинается и плачет»*;

– трудности в установлении контакта с детьми: *«Случалось такое, что дети совершенно не шли на контакт, не слушались или просто делали что-то наперекор, в таких ситуациях я советовалась с педагогами и это помогало».*

Выделенные затруднения позволяют студентам-дефектологам определить для себя дальнейшие задачи профессионального становления, решаемые по мере освоения образовательной программы и накопления практического опыта.

В качестве положительных результатов реализации технологии «Обучение служением» следует отметить осознание студентами своей роли и значимости социального общения с детьми с интеллектуальными нарушениями: *«Я считаю, что мое участие в проекте позволило детям с ограниченными возможностями*

здоровья более эффективно социализироваться в обществе, развиваться психологически и эмоционально гармонично. Включение детей в общение и социальные активности улучшило качество жизни детей и их семей. Родителям особенных детей важно осознавать, что им помогают, они не одни со своими трудностями, что у них есть возможность немного отдохнуть от их круглосуточных забот и разгрузиться психологически. Это мотивировало меня еще больше вкладываться в работу».

В результате прохождения педагогической вожатской практики по запросу АНО «Благотворительный детский центр совместного творчества „Развитие“» и реализации социальной задачи на базе Свердловской региональной общественной организации инвалидов «Солнечные дети» студенты овладели определенными знаниями, умениями и профессиональными компетенциями: получили первичные представления о психолого-педагогических особенностях детей разных нозологических групп и возрастов; освоили опыт взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; обрели опыт по адаптации методов и приемов работы с детьми с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей, в том числе научились подбирать и использовать технологии альтернативной коммуникации.

В качестве примеров, подтверждающих социальный эффект и профессиональную значимость проекта, студенты отмечали повышение мотивации к профессии педагога-дефектолога, более осознанное отношение к выбранной профессии и дальнейшей учебе. Обучающиеся подчеркнули желание и готовность реализовывать практическую и опытно-экспериментальную деятельность на практике. Было положительно оценено наставничество со стороны педагогов, которые оказывали необходимую методическую помощь при взаимодействии с детьми с ОВЗ, овладении умением находить подход к каждому ребенку. Социальная значимость проекта для лиц с особыми потребностями заключается в расширении спектра социальных контактов, для студентов — в установлении новых знакомств с детьми и их родителями, педагогами, формировании умения работать в команде.

Обучающиеся продемонстрировали психологическую готовность к работе с детьми данной нозологической группы, овладели опытом справляться со стрессовыми ситуациями и эмоциональными нагрузками; проявили способность находить креативные решения в творческих мероприя-

тиях и досуговых событиях, в совместной деятельности с детьми, подростками и молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью. В процессе взаимодействия с лицами с ОВЗ у студентов была возможность проявлять навыки гибкого своевременного реагирования на изменяющиеся условия, эмоциональное состояние детей и учитывать их потребности.

Значимым навыком, формирование которого осуществлялось в ходе реализации программы «Обучение служением», является профессиональная рефлексия своей деятельности на основе оценки ситуации взаимодействия с другим человеком в конкретных условиях.

Положительными результатами реализации федеральной программы «Обучение служением» являются: включение подхода в содержание программ подготовки педагогов-дефектологов в институте специального образования; формирование профессиональных установок и ценностных ориентаций у студентов на работу с лицами с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; формирование у студентов способностей к совместной проектной деятельности с учетом социального запроса; разработка и реализация преподавателями института технологий наставничества обучающихся в их проектной деятельности по выполнению социальных задач; повышение социальной активности студентов и интереса к участию в социально значимых проектах и мероприятиях; формирование у студентов установок на активное участие в жизни общества и готовности к решению социально значимых задач в рамках деятельности некоммерческих организаций.

Полученные результаты напрямую соотносятся с педагогическими принципами федеральной программы «Обучение служением» и профессиональными компетенциями, формируемыми у студентов бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Заключение

Цель реализации федеральной программы «Обучение служением» в институте специального образования Уральского педвуза была достигнута в полном объеме, о чем свидетельствуют итоговые результаты студентов в плане личностного роста и формирования у них профессиональных компетенций.

Перспективными задачами реализации программы являются: увеличение численного состава участников и включение в реализацию социально значимых проектов студентов разных курсов с

целью создания условий для формирования и применения профессиональных навыков; разработка организационно-методического обеспечения проекта; расширение спектра социальных партнеров — заказчиков проекта из числа организаций некоммерческого сектора. Так, перспективной и решаемой в 2026 г. является задача установления и развития сотрудничества с Первым детским хосписом, оказывающим помощь детям, нуждающимся в паллиативной медицинской помощи, и их семьям. Посредством участия обучающихся института специального образования в социально значимых проектах создаются условия для формирования у них мотивации к будущей профессии, профессиональных компетенций и ценностно значимой личностной установки помогать людям.

Литература

1. Буякова, К. И. Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте «третьей миссии» университета / К. И. Буякова, И. Ю. Малкова // Высшее образование в России. — 2021. — Т. 30, № 8–9. — С. 69–79. — DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79. — EDN GBQZDB.
2. Гаете Сепульведа, М. А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность : метод. рекомендации для университетов / отв. ред. М. Ю. Славгородская. — Москва : Грифон, 2022. — 90 с. — ISBN 978-5-98862-745-6
3. Готовность студентов вузов к общественному служению / В. С. Никольский, П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва [и др.] // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 8-9. — С. 9–26. — DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26. — EDN PNDHXS.
4. Жабина, Н. А. Образовательный подход «Обучение служением» в контексте проектного обучения в системе высшего образования / Н. А. Жабина, Д. С. Каргапольцева // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития : материалы конф. (Ярославль, 29 нояб. 2024 г.). — Ярославль : Филигрань, 2025. — С. 77–84. — EDN DBPMME.
5. Заякина, Р. А. Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому / Р. А. Заякина // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 2. — С. 73–88. — DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88. — EDN ESYLDS.
6. Земцов, Д. И. Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта : доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. / Д. И. Земцов, А. П. Метелев, А. В. Яшина [и др.]. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. — 24 с. — ISBN 978-5-7598-2788-7. — EDN QIPQVB.
7. Зубанова, С. Г. Социальное служение в России: исторический опыт, теоретические основы, современная практика / С. Г. Зубанова. — Москва : Изд-во РГСУ, 2013. — 255 с. — EDN UCJNUP.
8. Институт специального образования: история, современность и векторы развития / Е. В. Семенова, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова [и др.] // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 8–33. — EDN VOMWTH.
9. Маслакова, А. В. Философское осмысление социального служения: история и современность / А. В. Маслакова // Nomothetika: философия. Социология. Право. — 2022. — Т. 47, № 2. — С. 381–388. — DOI 10.52575/2712-746X-2022-47-2-381-388. — EDN RAUETC.

10. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации / В. С. Никольский, А. Н. Зленко, Т. В. Рябко [и др.]. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. — 86 с. — ISBN 978-5-7598-2956-0. — DOI 10.17323/978-5-7598-2956-0. — EDN WSCCRC.

11. Обучение служением : метод. пособие / под ред. О. В. Решетникова, С. В. Тетерского. — Москва : АВЦ, 2020. — 216 с. — ISBN 978-5-6044577-2-6.

12. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО : учебник / Ю. С. Белановский, В. Б. Беневоленский, Н. И. Горлова [и др.]. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. — 456 с. — ISBN 978-5-7598-2634-7. — DOI 10.17323/978-5-7598-2634-7. — EDN LLWWKY.

13. Проектное обучение по образовательной программе «Организация работы с молодежью» : учеб. пособие для студентов вуза / М. А. Бедулева, Л. Н. Боронина, Е. В. Зверева [и др.] ; под общ. ред. З. В. Сенук. — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2021. — 260 с. — ISBN 978-5-7996-3300-4. — EDN BOHULG.

14. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / ред. Л. А. Евстратова, Н. В. Исаева, О. В. Лешуков. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. — 152 с. — ISBN 978-5-7598-1916-5. — DOI 10.17323/978-5-7598-1916-5. — EDN YWZKMX.

15. Халикова, Г. А. Развитие профессиональных компетенций будущего педагога через реализацию проекта «Обучение служением» / Г. А. Халикова // Современный учитель — взгляд в будущее : материалы V Междунар. науч.-образоват. форума. (Екатеринбург, 20–21 нояб. 2025 г.). — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. — С. 322–327. — EDN FKTHGR.

References

1. Buyakova, K. I., Malkova, I. Yu. (2021). Volonterstvo kak forma organizatsii obrazovatel′noy deyatel′nosti v kontekste «tret′ey missii» universiteta = Volunteering as a form of students' educational activities in the context of the university's third mission. *Higher Education in Russia*, *30*(8–9), 69–79. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79. EDN GBQZDB.

2. Gaete Sepulveda, M. A. (2022). Obuchenie sluzheniem cherez proektno-prikladnuyu deyatel′nost′ = Service-learning through Project-Based Activities. Methodological Recommendations for Universities (Resp. Ed. M. Yu. Slavgorodskaya). Moscow : Grifon, 90 p. ISBN 978-5-98862-745-6

3. Nikol′skiy, V. S., Ambarova, P. A., Shabrova, N. V., et al. (2024). Gotovnost′ studentov vuzov k obshchestvennomu sluzheniyu = Readiness of University Students for Public Service. *Higher Education in Russia*, *33*(8-9), 9–26. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26. EDN PNDHXS.

4. Zhabina, N. A., Kargapol′tseva, D. S. (2025). Obrazovatel′nyy podkhod «Obuchenie sluzheniem» v kontekste proektnogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya = Educational Approach "Service-Learning" in the Context of Project-Based Learning in the Higher Education System. *Educational Approach "Service-Learning": Problems, Results, and Development Prospects. Proc. conf. (Yaroslavl, November 29, 2024)*, 77–84. Yaroslavl′ : Filigran′. EDN DBPMME.

5. Zayakina, R. A. (2024). Gotovnost′ rossiyskogo studenta k professional′nomu sluzheniyu: ot deystvitel′nogo k zhelaemomu = Russian Student's Readiness for Professional Service: From Actual to Desired. *Higher Education in Russia*, *33*(2). 73–88. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88. EDN ESYLDS.

6. Zemtsov, D. I., Metelev, A. P., Yashina, A. V., et al. (2023). Obuchenie sluzheniem: klyuchevye rezul′taty issledovaniya zarubezhnogo opyta : doklad k XXIV Yasinskoy (Aprel′skoy) Mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ehkonomiki i obshchestva, Moskva, 2023 g. = Service-learning: Key

Results of the Study of Foreign Experience. Report to the XXIV Yasinskaya (April) Int. Scientific Conf. on the problems of economic and social development, Moscow, 2023. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 24 p. ISBN 978-5-7598-2788-7. EDN QIPQVB.

7. Zubanova, S. G. (2013). Sotsial′noe sluzhenie v Rossii: istoricheskiy opyt, teoreticheskie osnovy, sovremennaya praktika = Social service in Russia: historical experience, theoretical foundations, modern practice. Moscow: Izd-vo RGSU, 255 p. EDN UCJNUP.

8. Semenova, E. V., Zak, G. G., Karakulova, E. V., et al. (2025). Institut spetsial′nogo obrazovaniya: istoriya, sovremennost′ i vektory razvitiya = Institute of special education: history, modernity and vectors of development. *Special Education*, *2*(78), 8–33. EDN VOMWTH.

9. Maslakova, A. V. (2022). Filosofskoe osmyslenie sotsial′nogo sluzheniya: istoriya i sovremennost′ = Philosophical understanding of social service: history and modernity. *Nomothetika: philosophy. Sociology. Law*, *47*(2), 381–388. DOI 10.52575/2712-746X-2022-47-2-381-388. EDN RAUETC.

10. Nikol′skiy, V. S., Zlenko, A. N., Ryabko, T. V., et al. (2023). Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii modulya «Obuchenie sluzheniem» v obrazovatel′nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii = Methodological recommendations for the implementation of the "Service-Learning" module in higher education organizations of the Russian Federation. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 86 p. ISBN 978-5-7598-2956-0. DOI 10.17323/978-5-7598-2956-0. EDN WSCCRC.

11. Reshetnikov, O. V.,Teterskiy, S. V. (Eds.) (2020). Obuchenie sluzheniem = Service-learning. Methodological manual. Moscow: AVTS, 216 p. ISBN 978-5-6044577-2-6.

12. Belanovskiy, Yu. S., Gorlova, N. I., et al. (2022). Organizatsiya dobrovol′cheskoy (volonterskoy) deyatel′nosti i vzaimodeystvie s sotsial′no orientirovannymi NKO = Organization of volunteer activities and interaction with socially oriented non-profit organizations. Textbook. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 456 p. ISBN 978-5-7598-2634-7. DOI 10.17323/978-5-7598-2634-7. EDN LLWWKY.

13. Beduleva, M. A., Boronina, L. N., Zvereva, E. V., et al. (2021). Proektnoe obuchenie po obrazovatel′noy programme «Organizatsiya raboty s molodezh′yu» = Project-Based Learning in the Educational Program "Organization of Work with Youth". Teaching aid for university students. Ekaterinburg: Ural University Publishing House, 260 p. ISBN 978-5-7996-3300-4. EDN BOHULG.

14. Evstratova, L. A., Isaeva, N. V., Leshukov, O. V. (Ed.) (2018). Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetakh = Project-Based Learning: Implementation Practices at Universities. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 152 p. ISBN 978-5-7598-1916-5. DOI 10.17323/978-5-7598-1916-5. EDN YWZKMX.

15. Khalikova, G. A. (2025). Razvitie professional′nykh kompetentsiy budushchego pedagoga cherez realizatsiyu proekta «Obuchenie sluzheniem» = Developing professional competencies of future teacher through the implementation of the "Service-learning" Project. *Modern teacher — a look into the future. Materials of the V International scientific and educational forum (Ekaterinburg, November 20–21, 2025)*, 322–327. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ. EDN FKTHGR.

Специальное образование. 2026. № 2 (82).
Special Education. 2026. No 2 (82).

УДК 378.147+376.2/.4
ББК Ч448.44 *ГРНТИ 14.29.41* *Код ВАК 5.8.1; 5.8.3*

Татьяна Борисовна Филичева[1,2,5]✉
Светлана Васильевна Калашникова[1,6]✉
Татьяна Володаровна Туманова[1,2,3,7]✉
Марина Олеговна Лысюк[3,4]✉
Роман Викторович Романенко[1,8]✉

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

[1] Международный университет психолого-педагогических инноваций, Москва, Россия
[2] Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
[3] Российский биотехнологический университет, Москва, Россия
[4] Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, lysyuk.m.o@gmail.com
[5] filicheva.t@yandex.ru, SPIN-код: 3080-4494
[6] kalashnikova.sv@muppi.ru
[7] tumanova-t-v@yandex.ru, SPIN-код: 1484-4640
[8] romroman1987@icloud.com

Аннотация. В статье представлены результаты исследования потенциала образовательного пространства университета в контексте эффективного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся результаты реализации диагностической программы, направленной на выявление рискообразующих факторов, препятствующих полноценному

Tat'yana B. Filicheva[1,2,5]✉
Svetlana V. Kalashnikova[1,6]✉
Tat'yana V. Tumanova[1,2,3,7]✉
Marina O. Lysyuk[3,4]✉
Roman V. Romanenko[1,8]✉

DESIGNING A SYSTEM OF LEARNING CONDITIONS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

[1] International University of Psychological and Pedagogical Innovations, Moscow, Russia
[2] Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
[3] Russian Biotechnology University, Moscow, Russia
[4] Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, lysyuk.m.o@gmail.com
[5] filicheva.t@yandex.ru, SPIN code: 3080-4494
[6] kalashnikova.sv@muppi.ru
[7] tumanova-t-v@yandex.ru, SPIN code: 1484-4640
[8] romroman1987@icloud.com

Abstract. The study presents the results of an investigation of the potential of the educational space of a university in the context of effective learning of students with disabilities. The article describes the results of realization of a diagnostic program aimed at identifying risk factors that hinder comprehensive university education. It demonstrates the presence of variable, nosologically de-

© Филичева Т. Б., Калашникова С. В., Туманова Т. В., Лысюк М. О., Романенко Р. В., 2026

обучению студентов высшего учебного заведения. Показано наличие вариативных нозологически обусловленных трудностей в процессе получения профессионального образования в высшем учебном заведении практически у всех студентов с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью. Определены основные направления, парадигма развития персонализированного образовательного пространства и системы помощи лицам с ограничениями по здоровью. Обозначен потенциал усовершенствования нормативно-правовых, пространственных, содержательно-структурных компонентов деятельности высшего учебного заведения и подготовки профессорско-преподавательского состава с целью оптимизации их подготовки к овладению новыми компетенциями. Установлены константные и динамически изменяемые компоненты таких программ для профессорско-преподавательского состава, которые различаются в зависимости от ряда факторов, таких как гуманитарная или техническая направленность образовательных программ университета в целом; содержательная насыщенность образовательных программ; потенциал вовлеченности студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессы взаимодействия с искусственным интеллектом в рамках овладения гуманитарным или техническим образованием и проч. Определена система условий, необходимая для оптимального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Среди условий выделены: психолого-педагогические, предметно-пространственные, коммуникативные, инструментально-технологические, информационные, личностные.

termined difficulties in the process of obtaining professional university education for almost all students with disabilities. The authors outline the key areas and the paradigm for developing a personalized educational space and a system of assistance for individuals with disabilities. The study assesses the potential for improving the regulatory, spatial, substantive, and structural components of the higher education institution activities and the training of faculty members with the aim of optimizing their preparation for mastering new competences. The article describes the constant and dynamically variable components of such programs for faculty members, which can vary depending on a number of factors, including: the overall humanitarian or technical focus of the university educational programs; the substantial content of the university educational programs; the potential for students with disabilities to engage in interactions with artificial intelligence as part of their humanitarian or technical education; etc. The authors suggest a system of conditions necessary for the optimal education of students with disabilities. These conditions include: psycho-pedagogical, object-spatial, communicative, instrumental-technological, informational, and personal conditions.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты-инвалиды, преподаватели, образовательное пространство вуза, персонализация обучения, психолого-педагогическая помощь, гибридное образовательное пространство, специальные образовательные условия.

Благодарности: материалы представлены в рамках Государственного задания № 1023071300025-6-5.3.1;5.3.2 «Формирование мотивации у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к освоению профессии „технолог“ в системе высшего образования».

Информация об авторах: Филичева Татьяна Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; Международный университет психолого-педагогических инноваций, Москва, Россия.

Калашникова Светлана Васильевна, аспирант, Международный университет психолого-педагогических инноваций, Москва, Россия.

Туманова Татьяна Володаровна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; Международный университет психолого-педагогических инноваций, Москва, Россия; главный научный сотрудник, Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ), Москва, Россия.

Лысюк Марина Олеговна, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; научный сотрудник, Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ), Москва, Россия.

Keywords: higher education institutions, SEND, disabilities, students with disabilities, teachers, educational space of a university, personalization of education, psycho-pedagogical support, hybrid educational space, special education conditions.

Acknowledgments: the materials are presented within State assignment № 1023071300025-6-5.3.1;5.3.2 “Formation of the motivation of students with disabilities to the acquisition of the profession of “technologist” in the system of higher education”.

Author’s information: Filicheva Tat’yana Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; International University of Psychological and Pedagogical Innovations, Moscow, Russia.

Kalashnikova Svetlana Vasilievna, Post-graduate Student, International University of Psychological and Pedagogical Innovations, Moscow, Russia.

Tumanova Tat’yana Volodarovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; International University of Psychological and Pedagogical Innovations, Moscow, Russia; Chief Researcher, Russian Biotechnological University, Moscow, Russia.

Lysyuk Marina Olegovna, Master's Degree Student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; Researcher, Russian Biotechnology University (ROSBIOTECH), Moscow, Russia.

Романенко Роман Викторович, аспирант, Международный университет психолого-педагогических инноваций, Москва, Россия.
Для цитирования: Филичева, Т. Б. Проектирование системы условий обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшем учебном заведении / Т. Б. Филичева, С. В. Калашникова, Т. В. Туманова, М. О. Лысюк, Р. В. Романенко. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 2 (82). — С. 190-207.

Romanenko Roman Viktorovich , Post-graduate Student, International University of Psychological and Pedagogical Innovations, Moscow, Russia.
For citation: Filicheva, T. B., Kalashnikova, S. V., Tumanova, T. V., Lysyuk, M. O., Romanenko, R. V. (2026). Designing a System of Learning Conditions for Students with Disabilities at a Higher Education Institution. *Special Education*, *2*(82), pp. 190-207. (In Russ.)

Введение

Междисциплинарный подход к проблеме инклюзивного образования лиц с особенностями здоровья становится общемировым трендом. В последние десятилетия в России инклюзивное образование системно представлено на разных уровнях: дошкольном, начальном, среднем [7]. Вместе с тем образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью динамично развивается, учитывая актуальные для страны области начального, среднего и высшего профессионального образования. Немаловажным становится возможность разноплановых векторов развития потенциала высшего профессионального образования лиц указанной целевой группы с опорой на правовые основы, утвержденные законодательством Российской Федерации [11], на имеющиеся научные исследования и практический опыт в обозначенной проблемной области [3; 12]. Российские и международные исследования позволяют говорить о значимости личностного развития участников, а также в целом о роли человеческого фактора, влияющего на эффективность образования лиц с ОВЗ (Т. Н. Бушуева, В. С. Собкин, Т. А. Лыкова, А. В. Собкина, В. З. Кантор С. В. Алехина и др.). Вместе с тем устойчивы взгляды на необходимость дифференцированного проектирования образовательных программ высшего образования, создания и поддержания в вузе особой персонализированной информационной и образовательной среды, о формировании готовности педагогических кадров к работе со студентами с ОВЗ/инвалидностью, а также к систематизации условий, необходимых для образования лиц целевой группы [9; 16].

Государственная политика России в сфере высшего образования лиц с инвалидностью или иными имеющимися ограничениями по здоровью определяет направлен-

ность на обеспечение равных прав для обучающихся, регламентирует траектории образовательного процесса в вузе с учетом данных о социальных, пространственных, психолого-педагогических и физических затруднениях студентов с ОВЗ в условиях высших учебных заведений (В. В. Рубцов, Г. Г. Саитгалиева, О. А. Денисова, Л. М. Волосникова, Л. А. Гутерман, Т. Ф. Краснопевцева, Н. М. Боровинец, Л. А. Осьмук; В. З. Кантор, А. П. Антропов, И. Э. Кондракова, Ю. Л. Проект, Е. В. Семенова, Г. И. Ефремова и др.). Таким образом, подтверждается *актуальность проблемы выявления и систематизации условий обучения в высшем учебном заведении студентов с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью.*

Цель исследования

Исходя из выявленных рискообразующих факторов, препятствующих полноценному профессиональному образованию студентов, имеющих те или иные ограничения по здоровью (ОВЗ и/или инвалидность), определить и систематизировать иерархию специальных условий, оптимизирующих процессы их обучения в образовательной организации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Методами исследования явились авторские опросники, направленные на выявление степени удовлетворенности студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью, обучающихся в высшем учебном заведении (вузе), образовательной средой университета.

Пролонгированное исследование позволило выполнить диагностическую программу, реализованную в 2025 г., охватив в общей сложности 70 человек. Оно проводилось на базе ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)» в форме заполнения онлайн-анкет в апреле — сентябре 2025 г. В диагностическую программу были также вовлечены студенты Международного университета психолого-педагогических инноваций (НОЧУ ВО МУППИ). Полученные результаты сопоставлялись между собой, а также были подвергнуты количественному и качественному анализу. Данные были обработаны с использованием статистических инструментов Microsoft Excel.

В исследовании приняли участие 70 студентов, из которых 19 чел. — студенты 1 курса, 16 чел. — студенты 2 курса, 13 чел. — студенты 3 курса, 10 чел. — студенты 4 курса, 12 чел. — студенты 5 курса; 57 студентов очной фор-

мы обучения, 13 студентов — заочной формы обучения. Среди студентов лиц женского пола 46,7 %, мужского пола — 53,3 %

Все студенты, принявшие участие в исследовании, имеют документы о наличие статуса ОВЗ или инвалидности.

Результаты исследования

Анализ первого блока опроса респондентов показал наличие вариативных, нозологически обусловленных трудностей практически у всех участников, что представлено ниже в таблице 1.

Исследование, охватившее студентов технических и гуманитарных вузов, показало наличие вариативных групп обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью, с различными видами ограничений по здоровью (в изолированном или сочетанном, коморбидном состоянии). К ним были отнесены студенты, имеющие нарушения зрения (миопия средней и

Таблица 1

Показатели нозологически обусловленных трудностей у студентов с ОВЗ/инвалидностью, обучающихся в вузе (%)

№	Нозология	Группы затруднений				
		передвижение в вузе	содержание обучения	малая информированность	личностные	технологические
1	Нарушения зрения	22	20	46	5	5
2	Нарушения опорно-двигательного аппарата	38	12	46	2	2
3	Нарушения слуха	12	2	38	8	40
4	Диабет	4	10	52	28	6
5	Онкогематология / иные заболевания	6	10	52	18	14
6	Ампутация	20	15	35	15	15
7	Тяжелые нарушения речи	2	2	58	12	12

тяжелой степени, расстройство бинокулярного зрения и проч.), нарушения слуха (слабослышащие, лица после кохлеарной имплантации), нарушения опорно-двигательного аппарата (вальгус стопы, сколиоз, кифоз, расстройство двигательной сферы), тяжелые нарушения речи (дислексия, заикание), а также обучающиеся с установленной инвалидностью (онкогематологические заболевания, сахарный диабет, послеоперационные состояния с временным ограничением трудоспособности и проч.). Установлены разные группы трудностей студентов с ОВЗ и/или инвалидностью, препятствующие их эффективному обучению в вузе. Среди этих групп затруднений преобладают: передвижение и ориентирование в пространстве вуза, усвоениесодержательного насыщения учебных дисциплин в процессе обучения, малая информированность студентов о своих правах, обязанностях, о возможностях поддержки в процессе обучения, личностные затруднения, технологические сложности на разных этапах обучения и проч. Распределение числовых показателей выделенных групп затруднений среди респондентов с разным состоянием здоровья оказалось вариативным. Так, в качестве превалирующей группы затруднений была выделена малая информированность студентов всех нозологических групп о своих правах, обязанностях, о возможностях поддержки в процессе обучения. При этом в критерии информированности студенты, относящиеся к разным нозологическим группам, относили недостаточную информированность:

– о самом учебном процессе в разные периоды обучения;

– пространственном расположении учебных и иных помещений, важных для поддержания их здоровья;

– нормативно-правовой поддержке с учетом имеющегося документально подтвержденного состояния здоровья;

– наличии специальных условий для той или иной группы обучающихся;

– социальных и профориентационных мероприятиях;

– возможностях дальнейшего трудоустройства с учетом наличия ограничений по здоровью и проч.

Вместе с тем числовые показатели других выделенных групп трудностей у студентов с ОВЗ и/или инвалидностью были вариативны и могли иметь значимые различия у респондентов, отнесенных к разным нозологическим группам. Например, трудности передвижения и ориентировки в пространстве вуза представлены минимально у студентов с тяжелыми нарушениями речи, у сту-

дентов с диабетом, онкогематологическими и иными заболеваниями (соответственно 2 %, 4 %, 6 %). В то же время эта группа трудностей максимально обозначена студентами с ампутацией нижних конечностей, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями зрения (соответственно 20 %, 38 %, 22 %). Студенты с нарушениями слуха показали технологические трудности как наиболее выраженные и нуждающиеся в преодолении в связи со специфическими требованиями к оснащению аудиторий (40 %). Студенты с сопряженными коморбидными состояниями нарушенного здоровья обозначили комплекс трудностей, связанных с наличием соответствующих сенсорных, физических и иных ограничений, что актуализирует необходимость поиска именно комплексных, а не фрагментарных путей решения назревших проблем. Второй блок опроса позволил обобщить пожелания и рекомендации студентов с ОВЗ и /или инвалидностью и выделить мнения относительно условий эффективного поддержания процессов обучения и сопровождения студентов, отнесенных к целевой группе, что представлено ниже в таблице 2.

Таблица 2

Условия эффективного поддержания процессов обучения и сопровождения, по мнению студентов с ОВЗ/инвалидностью

Условия	Интерпретация условий
Психолого-педагогические	Содержательные, организационные и иные компоненты образовательной среды, которые учитывают особенности витальных процессов, социальных, психологических процессов
Предметно-пространственные	Предметно-пространственная организация и персонализация образовательной среды вуза с учетом нозологических, психических, физических и иных возможностей студентов
Коммуникативные	Поддержание процессов эффективной безбарьерной коммуникации (в том чмсле с привлечением ИИ) в процессе реализации всех периодов обучения, социализации, трудоустройства студентов
Инструментально-технологические	Проектирование системы инструментально-технологической поддержки процессов получения профессиональных умений и навыков с учетом современных разработок и взаимодействия с ИИ

Окончание таблицы 2

Условия	Интерпретация условий
Информационные	Информационная поддержка (в том числе с привлечением ИИ) процессов следующих сфер: быт, безопасность, благополучие, доступность и качество образования, медицинской и социальной помощи, обеспеченность, экология, возможность обучения, доступность информации
Личностные	Система мониторинга, развития факторов личностного роста в структуре получения профессионального образования

Как видно из таблицы 2, выделенные условия отражают требования к знаниям, умениям, компетенциям, связанным с непосредственной профессиональной деятельностью будущего специалиста (например, биотехнолога или педагога), включающей разные профессионально важные качества (ПВК), профессиональные функции, профессиональные действия, в том числе связанные с взаимодействием с искусственным интеллектом. С одной стороны, в современной реальности такие студенты с ОВЗ условно объединены в одну группу как обучающиеся с особыми образовательными потребностями, с другой — эта группа чрезвычайно многочисленна, потребности и возможности студентов принципиально различаются. Это происходит потому, что специфика психолого-педагогических, предметно-пространственных, коммуникативных и иных условий, которые необходимо обеспечить для качественного обучения и воспитания таких студентов, исходит из типологически разных причин: социальных, психофизических; как имеющих временный характер и высокие шансы на положительные изменения (например, в случаях высокой вероятности компенсаторных и адаптивных процессов в ходе обучения и социализации в целом), так и устойчивых, постоянных, когда обучение приводит к оптимизации восприятия личной и профессиональной жизни студента (со стороны студента и его ближайшего окружения). В связи с вышеизложенным были определены основные направления, парадигма развития персонализированного образовательного пространства и системы помощи студентам с ограничениями по здоровью, что органично встраивается в систему подходов в имеющихся по данной проблеме исследованиях [1; 4; 6; 9; 14; 15; 16]. В спроектированной педагогической мо-

дели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ важным признается вовлечение таких обучающихся в образовательные, просветительские, волонтерские мероприятия своих вузов, а также поддержка инициатив студентов в рамках самостоятельно выбранных направлений деятельности. В то же время следует повышать потенциал усовершенствования нормативно-правовых, пространственных, содержательно-структурных компонентов деятельности высшего учебного заведения и подготовки профессорско-преподавательского состава с целью оптимизации их подготовки к овладению новыми компетенциями. В рамках текущего этапа исследования особое внимание было сфокусировано на психолого-педагогических условиях, в том числе на готовности педагогов высшего учебного заведения осуществлять образование и воспитание студентов, имеющих ОВЗ/инвалидность. В связи с острой необходимостью практической реализации этих условий была спроектирована модульная программа дополнительного профессионального образования для реализации курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, в реализацию которой были вовлечены педагоги вузов «Росбиотех» (12 человек) и «МУППИ» (28 человек). Программа объединила 5 модулей, что представлено ниже в таблице 3.

Апробация разработанной модульной программы повышения квалификации преподавательского состава вуза прошла успешно в рамках охвата первых групп преподавателей и рекомендована к пролонгации. Проверка ее эффективности позволила определить целесообразность реализации заявленной программы в условиях технического и гуманитарного вузов. Анализ результатов повторного опроса респондентов целевой группы показал динамические изменения показателей по указанным ранее параметрам в периоды до и после проведенной работы с профессорско-преподавательским составом вуза. Вместе с тем следует вычленить *константные и динамически изменяемые компоненты* таких программ для профессорско-преподавательского состава, которые различаются в зависимости от ряда факторов, таких как гуманитарная или техническая направленность образовательных программ вуза в целом; содержательная насыщенность образовательных программ; потенциал вовлеченности в образовательный процесс по тем или иным программам студентов с ОВЗ; потенциал вовлеченности студентов с ОВЗ в процессы взаимодействия с искусственным интеллектом в рамках овладения гуманитарным

Наименование разделов (модулей) и тем	Виды учебных занятий / учебных работ, час
Тема 1 Нормативно-правовые основы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью	Лекция, 4 часа
	Практическое занятие, 6 часов
	Самостоятельная работа, 14 часов
Тема 2 Специфические особенности и потребности обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью в контексте получения профессионального образования в техническом вузе / образовательной организации, реализующей программы высшего образования	Лекция, 8 часов
	Практическое занятие, 6 часов
	Самостоятельная работа, 12 часов
Тема 3 Проектирование и реализация компонентов персонализированной образовательной среды вуза с учетом нозологической группы	Лекция, 8 часов
	Практическое занятие, 6 часов
	Самостоятельная работа, 12 часов
	Самостоятельная работа, 12 часов
Тема 4 Формирование готовности педагогического работника вуза к развитию учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и/или инвалидностью	Лекция, 8 часов
	Практическое занятие, 6 часов
	Самостоятельная работа, 12 часов
Тема 5 Практико-ориентированные средства, задания/упражнения, направленные на развитие учебно-профессиональной мотивации обучающихся в образовательной организации, реализующей программы высшего образования студентов с ОВЗ и/или инвалидностью	Лекция, 3 часа
	Самостоятельная работа, 5 часов

Таблица 3

квалификации преподавателей вуза

Содержание
Нормативно закрепленные категории и понятия, относящиеся к области образования, реабилитации и трудоустройства лиц с ОВЗ и/или инвалидностью. Права и обязанности участников образовательного процесса
Нормативно закрепленные группы лиц с ограниченными возможностями здоровья. Группы инвалидности. Работа с нормативно-правовыми документами федерального, регионального, локального уровней
Анализ тезауруса по проблеме прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья/инвалидностью
Современные подходы к образованию лиц с ОВЗ/инвалидностью. Специфические особенности высшего образования для лиц, относящихся к различным нозологическим группам. Специфические потребности обучающихся с ОВЗ/инвалидностью в условиях получения образования в техническом/гуманитарном высшем учебном заведении
Специфические особенности высшего образования для лиц, относящихся к различным нозологическим группам
Подбор заданий, упражнений, приемов по работе со студентами с ОВЗ/инвалидностью
Требования к структуре и содержанию образовательной среды высшего учебного заведения с учетом психолого-педагогического и иного сопровождения обучающихся с ОВЗ/инвалидностью. Специфика определения планируемых результатов получения высшего образования обучающимися с ОВЗ/инвалидностью в условиях технического/гуманитарного вуза. Стратегии и алгоритмы проектирования и поддержания компонентов персонализированной образовательной среды вуза с учетом нозологических групп обучающихся с ОВЗ/инвалидностью
Проектирование структуры и содержания образовательной среды вуза с учетом психолого-педагогического и иного сопровождения обучающихся с ОВЗ/инвалидностью
Проектирование компонентов персонализированной образовательной среды вуза с учетом нозологических групп
Реализация компонентов персонализированной образовательной среды вуза с учетом нозологических групп
Состояние готовности педагогического работника вуза к развитию учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и/или инвалидностью. Критерии готовности педагогического работника вуза к развитию учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и/или инвалидностью. Формирование готовности педагогического работника вуза к развитию учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и/или инвалидностью
Проектирование маршрута готовности педагогического работника вуза к развитию учебно-профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и/или инвалидностью
Проектирование вариации маршрутов подготовки педагогического работника вуза к работе с обучающимися целевой группы
Психолого-педагогические, реабилитационные, социальные, структурно-организационные и иные средства, задания/упражнения, направленные на развитие учебно-профессиональной мотивации обучающихся в образовательной организации, реализующей программы высшего образования студентов с ОВЗ и/или инвалидностью
Разработка плана психолого-педагогического сопровождения, социальной и иной поддержки обучающихся с ОВЗ/инвалидностью

или техническим образованием и проч. Результатом реализации Модульной программы повышения квалификации преподавателей вуза явилось достоверное подтверждение эффективности *системы условий, необходимых для оптимального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.* Числовые показатели итоговых опросов и анкет продемонстрировали повышение информированности студентов о самом учебном процессе в разные периоды обучения; пространственном расположении учебных и иных помещений, важных для поддержания их здоровья; специальных условиях для той или иной группы обучающихся; социальных и профориентационных мероприятиях и проч. Вместе с тем профессорско-преподавательский состав вузов овладел специальными технологиями и приемами работы и коммуникации с целевой аудиторией студентов, что нашло свое отражение в положительных отзывах студентов разных курсов. Немаловажным условием стало более активное вовлечение самого студенческого сообщества в процессы взаимодействия и поддержки однокурсников с ОВЗ в процессе учебной и внеучебной деятельности. Реакции студентов и количественные результаты проведенных опросов подтверждают значимость внедрения и поддержания системы психолого-педагогических условий в процессе образования студентов с ОВЗ/инвалидностью.

Обсуждение результатов

Результаты исследования продемонстрировали неоднородность трудностей и рискообразующих факторов обучения студентов с ОВЗ/инвалидностью, во многом зависящих от нозологических критериев целевой группы, их потребностей и ожиданий, потенциала высшего учебного заведения и т. д. Проведенная работа позволила охватить области усовершенствования нормативно-правовых, пространственных, содержательно-структурных компонентов деятельности высшего учебного заведения и подготовки профессорско-преподавательского состава с целью оптимизации их подготовки к овладению новыми компетенциями. Определены содержание и вариации маршрутов подготовки педагогического работника вуза к работе с обучающимися целевой группы. Выявлена система психолого-педагогических условий, необходимая для оптимального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Перспективным является направление дальнейшего исследования и реализации следующих групп условий: предметно-про-

странственные, коммуникативные, инструментально-технологические, информационные, личностные. Эти выводы согласуются с данными отечественных и зарубежных исследований в обозначенной проблемной области [2; 5; 8]. В то же время следует досконально изучить исследования, позволяющие дифференцированно обозначить группы условий обучения студентов с ОВЗ/инвалидностью в технических и гуманитарных высших учебных заведениях, учитывая профессионально значимые различия в их подготовке и формировании профессионально важных качеств будущих специалистов [12; 13; 16; 17; 18], структурировать и дополнить категории и группы таких специальных условий обучения. Немаловажным является продолжение исследования в проблемном поле вовлечения студентов с ОВЗ во взаимодействие с искусственным интеллектом в процессе овладения новыми профессиями в контексте российских и общемировых тенденций развития высшего образования [1; 12; 20].

Заключение

В исследовании показано наличие вариативных нозологически и социально обусловленных трудностей в процессе получения профессионального образования в вузе практически у всех студентов с ОВЗ и/или инвалидностью. Эти данные во многом согласуются с видением проблемы обучения студентов с ОВЗ в России и за рубежом [10; 19; 20]. Определены основные направления, парадигма развития персонализированного образовательного пространства и системы помощи лицам с ограничениями по здоровью. Обозначен потенциал усовершенствования нормативно-правовых, пространственных, содержательно-структурных компонентов деятельности высшего учебного заведения и подготовки профессорско-преподавательского состава с целью оптимизации их подготовки к овладению новыми компетенциями. Предложена система условий, необходимая для оптимального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Определена авторская позиция в отношении психолого-педагогических, реабилитационных, социальных, структурно-организационных и иных средств и технологий, направленных на развитие учебно-профессиональной мотивации обучающихся в образовательной организации, реализующей программы высшего образования студентов с ОВЗ и/или инвалидностью. Представлены перспективы дальнейшего развития обозначенной проблемы в контексте дифференцированного подхода к обучению студентов в

условиях технического и гуманитарного вузов.

Литература

1. Анисимова, О. К. Инновации в педагогике и образовании: научно-педагогические основания трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума : монография / О. К. Ансимова, О. В. Баранова, А. Г. Безпалова [и др.]. — Самара : НИЦ ПНК, 2024. — 242 с. — ISBN 978-5-605-30717-4. — EDN SOOCVH.
2. Афанасьева, Ж. С. Методологические подходы к преподаванию искусственного интеллекта в техническом вузе / Ж. С. Афанасьева, А. Д. Афанасьев, О. Л. Подлиняев // Успехи гуманитарных наук. — 2022. — № 1. — С. 194–201. — EDN TBYDSP.
3. Борисова, В. В. Формирование готовности студента высшего учебного заведения к реализации стратегий персонализированной психолого-педагогической поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Борисова, Т. В. Туманова, Н. А. Тихомиров, К. И. Туманов // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. — 2025. — № 4 (33). — С. 246–256. — EDN MWCHBD.
4. Бушуева, Т. Н. Социальная образовательная среда как фактор трудовой мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья / Т. Н. Бушуева // XXII Уральские социологические чтения. Национальные проекты и социально-экономическое развитие Уральского региона : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 17—18 марта 2020 г.) / под общ. ред. д-ра филос. наук Ю. Р. Вишневского, д-ра соц. наук М. В. Певной. — Екатеринбург : УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. — С. 294–300. — EDN LWERCT.
5. Гуртов, В. А. Система классификации технологий в сфере искусственного интеллекта для кадрового прогнозирования / В. А. Гуртов, А. О. Аверьянов, Д. Ж. Корзун, Н. В. Смирнов // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2022. — Т. 15, № 3. — С. 113–133. — DOI 10.15838/esc.2022.3.81.6. — EDN QKAJPC.
6. Кантор, В. З. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, А. П. Антропов, И. Э. Кондракова // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 10. — С. 12–44. — DOI 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44. — EDN TSRLYT.
7. Кантор, В. З. Пространство самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшей школе: позиция профессорско-преподавательского состава / В. З. Кантор, А. П. Антропов, И. Э. Кондракова, Ю. Л. Проект // Образование и наука. — 2025. — Т. 27, № 8. — С. 167–193. — DOI 10.17853/1994-5639-2025-8-167-193. — EDN LNDJJK.
8. Карпенко, М. П. Платформенное образование / М. П. Карпенко // Инновации в образовании. — 2020. — № 3. — С. 30–43. — EDN QKHYML.
9. Леонтьев, Д. А. Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — С. 372–377. — ISBN 5-8046-0170-9.
10. Попова, Е. В. Информационное пространство России : моногр. / Е. В. Попова ; Магнитогорский гос. ун-т. — Магнитогорск : МаГУ, 2009. — 127 с. — ISBN 978-5-86781-651-3. — EDN QOLFDZ.
11. Рубцов, В. В. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации / В. В. Рубцов, Г. Г. Саитгалиева, О. А. Денисова [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 6–23. — DOI 10.17759/pse.2023280601. — EDN AVICMJ.
12. Саитгалиева, Г. Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах / Г. Г. Саитгалиева // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № S1. — С. 129–145. — EDN VEACEC.

13. Сластенин, В. А. Педагогическое наследие В. А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова, Н. А. Подымов [и др.]. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. — 290 с. — ISBN 978-5-907167-84-1. — EDN VACDVF.

14. Собкин, В. С. Отношения с родителями студентов с ОВЗ и инвалидностью как психологический ресурс при получении высшего образования в сфере искусства / В. С. Собкин, Т. А. Лыкова, А. В. Собкина // Художественное образование и наука. — 2021. — № 1(26). — С. 184–196. — DOI 10.36871/hon.202101022. — EDN DALNSC.

15. Black, E.W. Hospital homebound students and K-12 online schooling / E. W. Black, R. E. Ferdig, A. Fleetwood, L. A. Thompson // PLoS ONE. — 2022. — Vol. 17, No. 3. — P. e0264841. — DOI 10.1371/journal.pone.0264841. — EDN TVNSDQ.

16. Heffernan, T. Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion / T. Heffernan // Oxford Review of Education. — 2023. — Vol. 50, Iss. 5. — P. 694–709. — DOI 10.1080/03054985.2023.2281314.

17. Joao, L. G. R. Artificial Neural Networks — Models and Applications / Rosa Luis Garcia Joao // InTechopen. — 2016. — DOI 10.5772/61493.

18. Laupichler, M. C. Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review / M. C. Laupichler, A. Aster, Ja. Schirch, T. Raupach // Computers and Education: Artificial Intelligence. — 2022. — Vol. 3. — P. 100101. — DOI 10.1016/j.caeai.2022.100101. — EDN BKUTRW.

19. Sharma, U. Preparing to teach in inclusive classrooms / U. Sharma // Oxford Research Encyclopedia of Education / G. Noblit (ed.). — Oxford, UK : Oxford Univ. Pr., 2018. — DOI 10.1093/acrefore/9780190264093.013.113.

20. Warren, C. A. Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy / C. A. Warren // Journal of Teacher Education. — 2018. — Vol. 69, No. 2. — P. 169–183. — DOI 10.1177/0022487117712487. — EDN YFSZML.

References

1. Anisimova, O. K., Verkhozina, O. A., et al. (2024). Innovatsii v pedagogike i obrazovanii: nauchno-pedagogicheskie osnovaniya transformatsiy v obrazovanii v usloviyakh izmenyayushchegosya sotsiuma = Innovations in Pedagogy and Education: Scientific and Pedagogical Foundations of Transformations in Education in a Changing Society Monograph. Samara: Publisher: NITs PNK, 242 p. ISBN 978-5-605-30717-4. EDN SOOCVH.

2. Afanasyeva, Zh. S., Afanasyev, A. D., Podlinyaev, O. L. (2022). Metodologicheskie podkhody k prepodavaniyu iskusstvennogo intellekta v tekhnicheskom vuze = Methodological Approaches to Teaching Artificial Intelligence in a Technical University. *Successes of the Humanities*, *1*, 194–201. EDN TBYDSP.

3. Borisova, V. V., Tumanova, T. V., Tikhomirov, N. A., Tumanov, K. I. (2025). Formirovanie gotovnosti studenta vysshego uchebnogo zavedeniya k realizatsii strategiy personalizirovannoy psikhologo-pedagogicheskoy podderzhki lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov′ya = Developing the readiness of a student of a higher educational institution to implement strategies of personalized psychological and pedagogical support for people with disabilities. *Bulletin of the Military Academy of the National Guard Troops*, *4*(33), 246–256. EDN MWCHBD.

4. Bushueva T. N. (2020). Sotsial′naya obrazovatel′naya sreda kak faktor trudovoy motivatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov′ya = Social educational environment as a factor of labor motivation of students with disabilities. *XXII Ural Sociological readings. National Projects and Socio-Economic Development of the Ural Region. Proceedings of the All-Russian Sci-*

entific and Practical Conference (Ekaterinburg, March 17–18, 2020), 294–300. Ekaterinburg: Ural Univ. Pr. EDN LWERCT.

5. Gurtov, V. A., Averyanov, A. O., Korzun, D. Zh., Smirnov, N. V. (2022). Sistema klassifikatsii tekhnologiy v sfere iskusstvennogo intellekta dlya kadrovogo prognozirovaniya = Classification System of Technologies in the Field of Artificial Intelligence for Personnel Forecasting. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 113–133. DOI 10.15838/esc.2022.3.81.6. EDN QKAJPC.

6. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E. (2023). Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inklyuzivnykh dispozitsiy uchitelya = Pedagogical education as a sphere of formation of inclusive dispositions of a teacher. *Education and Science*, *25*(10), 12–44. DOI 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44. EDN TSRLYT.

7. Kantor, V. Z., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E., Proekt, Yu. L. (2025). Prostranstvo samorealizatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov′ya v vysshey shkole: pozitsiya professorsko-prepodavatel′skogo sostava = Space for self-realization of students with disabilities in higher education: position of the teaching staff. *Education and Science*, *8*, 167–193. EDN LNDJJK.

8. Karpenko, M. P. (2020). Platformennoe obrazovanie = Platform Education. *Innovations in Education*, *3*, 30–43. EDN QKHYML.

9. Leontiev, D. A. (2000). Vnutrenniy mir lichnosti = The inner world of personality. *Personality psychology in the works of Russian psychologists*, 372–377. St. Petersburg: Peter.

10. Popova, E. V. (2009). Informatsionnoe prostranstvo Rossii = Information space of Russia. Monograph. Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 127 p. ISBN 978-5-86781-651-3. EDN QOLFDZ.

11. Rubtsov, V. V., Saitgalieva, G. G., Denisova, O. A., Volosnikova, L. M., Guterman, L. A., Krasnopevtseva, T. F., Borozinets, N. M., Osmuk, L. A. (2023). Tsel′, zadachi i osnovnye napravleniya razvitiya inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii = The goal, objectives and main directions of development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, *28*(6), 6–23. DOI 10.17759/pse.2023280601. EDN AVICMJ.

12. Saitgalieva, G. G. (2023). Organizatsionnye usloviya obucheniya studentov s invalidnost′yu v pedagogicheskikh vuzakh = Organizational conditions for teaching students with disabilities in pedagogical universities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, *20*(1), 129–145. DOI 10.17759/bppe.2023200113. EDN VEACEC.

13. Slastenin, V. A., Podymova, L. S., et al. (2020). Pedagogicheskoe nasledie V. A. Slastenina: problemy vospitaniya, lichnostnogo i professional′nogo razvitiya = V.A. Slastenin's Pedagogical Legacy: Problems of Education, Personal and Professional Development. Moscow: MPGU, 290 p. ISBN 978-5-907167-84-1. EDN VACDVF.

14. Sobkin, V. S., Lykova, T. A., Sobkina, A. V. (2021). Otnosheniya s roditelyami studentov s OVZ i invalidnost′yu kak psikhologicheskiy resurs pri poluchenii vysshego obrazovaniya v sfere iskusstva = Relationships with parents of students with disabilities as a psychological resource in obtaining higher education in the field of art. *Art education and science*, *1*(26), 184–196. EDN DALNSC.

15. Black, E. W., Ferdig, R. E., Fleetwood, A., Thompson, L. A. (2022). Hospital homebound students and K-12 online schooling. *PLoS ONE*, *17*(3), e0264841. DOI 10.1371/journal.pone.0264841. EDN TVNSDQ.

16. Heffernan, T. (2023). Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*, *50*(5), 694–709. DOI 10.1080/03054985.2023.2281314.

17. Joao Luis Garcia Rosa (2016). Artificial Neural Networks — Models and Applications. *InTechopen. Published*. DOI 10.5772/61493.

18. Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping. *Computers & Education: Artificial Intelligence*. DOI 10.1016/j.caeai.2022.100101. EDN BKUTRW.
19. Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. *Oxford Research Encyclopedia of Education (Ed. G. Noblit)*. Oxford, UK: Oxford University Press. DOI 10.1093/acrefore/9780190264093.013.113.
20. Warren, C. A. (2018). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, *69*(2), 169–183. DOI 10.1177/0022487117712487. EDN YFSZML.

ПАМЯТИ Б. П. ПУЗАНОВА (1943—2026)



12 мая 2026 г. в возрасте 83 лет ушел из жизни известный ученый-дефектолог профессор Борис Пантелеймонович Пузанов. В 1968 г. он окончил дефектологический факультет МГПИ им. В. И. Ленина по специальности «Олигофренопедагогика», после чего работал в Информационном центре Высшей школы Минвуза СССР, Республиканском учебно-методическом кабинете Министерства здравоохранения РСФСР, в лаборатории вспомогательных школ Научно-исследовательского института дефектологии (с 1992 г. — Институт коррекционной педагогики). В этот же период он работал учителем истории во вспомогательной школе № 30 г. Москвы. С 1984 г. Б. П. Пузанов занимает должности старшего преподавателя, доцента, профессора кафедры олигофренопедагогики МПГУ, а с 1987 по 2014 г. возглавляет кафедру.

В течение 22 лет, с 1991 по 2013 г., Борис Пантелеймонович являлся деканом дефектологического факультета. Под его руководством факультет активно работал над развитием дефектологического образования: создавались новые образовательные программы, разрабатывались государственные стандарты высшего профессионального образования

для дефектологических факультетов, успешно осуществлялся переход на уровневую систему подготовки кадров, формировалась система переподготовки дефектологов, укреплялись связи с дефектологическими факультетами других вузов России и зарубежными партнерами.

Б. П. Пузанов успешно сочетал административную работу с преподавательской и научно-исследовательской.

Он занимался разработкой и совершенствованием технологий обучения детей с нарушениями интеллекта. Б. П. Пузанов является автором первых учебников по истории России для специальной (коррекционной) школы и методических пособий для учителей-дефектологов.

Борисом Пантелеймоновичем опубликовано более 130 научных и научно-методических работ. По его учебникам и учебным пособиям учатся студенты-дефектологи в разных педагогических вузах России. Неоднократно переиздавались и до сих пор не потеряли актуальности книги «Основы дефектологии», «Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии», «Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика)», «Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями» и другие.

Ученики Б. П. Пузанова стали ведущими специалистами в области обучения лиц с интеллектуальными нарушениями.

Бориса Пантелеймоновича всегда отличали ценные человеческие качества: скромность, принципиальность, доброжелательное отношение к людям. Яркая личность и плодотворная профессиональная деятельность Бориса Пантелеймоновича Пузанова снискали ему глубокое уважение среди дефектологов. Мы навсегда сохраним в памяти светлый образ Бориса Пантелеймоновича, мудрого наставника, эффективного руководителя, настоящего Учителя.

Преподаватели и студенты дефектологического факультета Института детства МПГУ

ПАМЯТИ Н. А. ПАНЧЕНКО (19.04.1932 — 23.06.2026)



Панченко Нинель Александровна родилась 19 апреля 1932 г. в г. Харькове (Украина), во время Великой Отечественной войны была эвакуирована на Урал. В г. Свердловске Н. А. Панченко окончила школу № 13 и Уральский государственный университет, филологическое отделение историко-филологического факультета.

После окончания вуза в 1955 г. работала в старших классах школ г. Серова, а затем поселка Заречного Белоярского района, относившегося к атомной электростанции.

С 1967 по 1978 г. Н. А. Панченко в должности старшего преподавателя читала лекции и вела практические занятия по литературе в Свердловском высшем военно-политическом училище.

С сентября 1978 г. Н. А. Панченко работает в Уральском государственном педагогическом университете, в институте специального образования, на кафедре литературы и методики ее преподавания в специальной школе. В период работы в УрГПУ она, будучи соискателем при кафедре современной литературы Московского педагогического института им. Крупской, защитила диссертацию на степень кандидата филологических наук и по этой же кафедре получила звание

доцента. С марта 1995 до июня 1999 г. была заведующей кафедрой литературы и методики ее преподавания в специальной школе института специального образования.

Круг профессиональных интересов Нинели Александровны составляли современная русская литература, методика преподавания литературного чтения в старших классах коррекционной школы, вузовская методика лекционных и практических занятий. Является автором учебно-методических пособий и научных статей.

Обучающиеся и коллеги с теплом вспоминают ее интересные лекции, увлекательные занятия, душевные беседы. Нинель Александровна пользовалась заслуженным уважением коллег, студентов и выпускников. Ее отличали высокий профессионализм, интеллигентность, преданность педагогическому делу, требовательность к себе и искреннее внимание к людям. Она воспитала не одно поколение педагогов-дефектологов, передавая им любовь к литературе, глубокие знания и лучшие традиции отечественного образования.

Выпускники института специального образования, преподаватели и коллеги навсегда сохранят в сердце светлую память о Нинели Александровне — учителе, наставнике, друге.

Коллектив института специального образования выражает соболезнования семье и близким Нинели Александровны.



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: «ДОШКОЛЬНАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СУРДОПЕДАГОГИКА»**

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Наш адрес:
620091, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
Институт специального образования.
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:
620091, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
кабинет 152.
Тел.: (343) 235-76-43

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся.* Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты…» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы **(должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.100—2018. В **список литературы не включаются** архивные документы и данные; сайты организаций, блоги, ссылки на социальные сети и под.; ГОСТы, стандарты, законы и законодательные акты, кодексы и иные нормативные документы, а также диссертации и авторефераты. Подобные материалы оформляются в виде подстрочной ссылки в тексте статьи.

Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. **Внимание!** Пробел до и после знака «двоеточие»
Книга, изданная 2—3 авторами	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — Москва : Наука, 2004. — 210 с.
Статья из сборника	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2004. — С. 120—164.
Статья из журнала	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 28—34.

Электронные ресурсы (по ГОСТ Р 7.0.108—2022)	**Иванов, И. И.** Компьютерная графика : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 1 CD-ROM. — Екатеринбург : [б. и.], 2006. — Систем. требования: IBM PC ; 4 Gb RAM ; Windows 98 ; Word 6.0. — Загл. с титул. экрана. — Текст. Изображение : электронные.

После основного списка литературы располагается список (References) с переводом русскоязычных источников на английский язык. Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт https://translit.net/, вариант BGN (Board of Geographic Names). При оформлении References следует придерживаться стиля APA (American Psychological Association Style).

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова **(не менее 7 слов).**

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте *grnti.ru*) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте *vak.ed.gov.ru*).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:
- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал **«Специальное образование»**
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России.
По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.ru**

Научно-методический журнал **«Специальное образование»** имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

Адрес редакции: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 116
Электронная почта: specobr@uspu.ru
Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38
Главный редактор: кандидат психологических наук, доцент
Семенова Елена Владимировна

Цена свободная

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 2 (82)

Адрес учредителя и издателя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 14.06.2026. Формат 60x90 1/16.
Дата выхода в свет:
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 6,2. Уч.-изд. л. 5,7. Тираж 500 экз. Заказ 4808.
Технический редактор: Д. О. Морозов.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
по адресу 620091, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.ru