



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ISSN 2499-9830

И Н К Л Ю З И Я в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году

- Инклюзивное образование
- Открытое пространство инклюзии
- Теория и практика инклюзии
- Клиническая и специальная психология
- Коррекционная педагогика



Том 11 № 2 (42) 2026

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 11, № 2 (42), 2026 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор медицинских наук, профессор Х.В. Иксанов
Технические редакторы – Е.В. Мелина, А.А. Гонина
Выпускающий редактор – Г.О. Рассыпнинский

Редакционная коллегия:

Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан); Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доц. (г. Москва); Грязнов А.Н., д-р психол. наук, проф. (г. Казань); Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Дубовая А.В., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск); Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Игнатенко Г.А., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Мелина Е.В., доцент Университета управления «ТИСБИ» (г. Казань); Микляева Н.В., канд. пед. наук, проф. (г. Москва); Попова О.С., д-р психол. наук, проф. (г. Минск); Смолин О.Н., академик РАО, д-р филос. наук, проф. (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. Санкт-Петербург).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ №ФС 77-67742 от 10.11.2016 г. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский. Выходит 4 раза в год.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».
Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.
Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.
Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция); e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru; Интернет-сайт: www.tisbi.ru.

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Бесплатно. Дата выхода в свет: 09.07.2026 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 58. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2026 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Умургулова Д. И. ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОМОТОРНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСПРОСТРАНЕННЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ	9
--	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Чичина К. Р., Фаленвайдор Э.О. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ПРИЗНАКАМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ	18
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Сахарова Э. С. СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ (РКИ)	29
--	-----------

Фатерина У.В., научный руководитель Мустафина Л.Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГБОУ ШКОЛЫ № 281 Г. МОСКВЫ)	35
--	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Химич Е.А. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СЮЖЕТНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	44
--	-----------

Микляева Н.В., Белых К.К. ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: КОНТЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДУЛЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ 52

Никулина С. Д. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ДИЗОНТОГЕНЕЗА 61

Микляева Н.В., Семенака С.И. ТЕХНОЛОГИЯ «МОЙ ВЫБОР» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО И ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЧАСТЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА 70

Степаненко Е. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАССИВНОГО И АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА 80

Костюкова М.Ю. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР И ПСИХОДРАМАТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ 88

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Микляева Н.В. СТРАХ КАК ЯЗЫК ДИССОЦИАЦИИ: АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПРИ ДИССОЦИАТИВНОМ РАССТРОЙСТВЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕШНИХ ОГРАНИЧЕНИЙ 103

Уважаемые читатели и коллеги! Дорогие друзья!

Мы рады вас приветствовать на страницах второго номера журнала «Инклюзия в образовании» 2026 года. В этом номере мы публикуем 11 статей от 11 авторов. География публикаций представлена такими городами как Казань и Москва.

В журнале статьи распределены по 5-и рубрикам: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзивного образования», «Коррекционная педагогика» и «Клиническая и специальная психология».

Рубрика «Инклюзивное образование» представлена 1-ой статьей коллеги из Москвы. В статье «ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОМОТОРНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСПРОСТРАНЕННЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ» представлен теоретико-методологический анализ проблемы нейромоторной готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Разработан адаптированный диагностический алгоритм, учитывающий коммуникативные дефициты, сенсорные особенности и мотивационную специфику детей с РАС. Результаты работы подтверждают необходимость перехода от дисциплинарной парадигмы к травма-информированному и нейроразвивающему подходу в системе инклюзивного образования.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена одной статьей автора из Казани. Статья «АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ПРИЗНАКАМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ» анализирует теоретические основы арт-терапевтических методов, их роль в коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений, а также в интеграции детей и подростков в образовательную среду. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения арт-терапии в школе: организации занятий, взаимодействию педагога и психолога, оценке динамики состояния учащихся. Практическая значимость статьи заключается в доказательстве эффективности арт-терапии как инструмента коррекции школьной дезадаптации, позволяющего работать с эмоциональной сферой ребенка через невербальные формы самовыражения.

Рубрика «Теория и практика инклюзивного образования» представлена 2-мя авторами и 2-мя статьями из Казани и Москвы. В статье «СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ (РКИ)» рассматривается профильный блок программно-методического комплекса «ПедПрактикум», направленный на подготовку учителей начальных классов к работе в инклюзивных условиях. Особое внимание уделяется методическому сопровождению работы с детьми, для которых русский язык не является родным. Проанализированы интерактивные модули тренажёра, выявлены методические просчёты в «продуктивных» ветках сценариев, предложены рекомендации по оптимизации, подчёркнута роль симуляционного обучения в развитии профессиональной гибкости педагога и формировании компетенций, предусмотренных ФГОС СПО и ВО. Вторая статья «**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГБОУ ШКОЛЫ № 281 Г. МОСКВЫ)**» рассматривает особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования. На примере ГБОУ Школы № 281 г. Москвы, имеющей в своей структуре коррекционное отделение и реализующей адаптированные программы для детей с интеллектуальными нарушениями, анализируются основные направления деятельности специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога). Выявлены эффективные практики психолого-педагогического сопровождения, определены существующие трудности и предложены рекомендации по оптимизации работы с данной категорией обучающихся.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит 6 статей 8 авторов из Москвы. Статья «**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР И ПСИХОДРАМАТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ**» представляет результаты формирующего эксперимента по развитию диалогической речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) II–III уровня. Обосновывается эффективность дифференцированного комплекса театрализованных игр, интегрированного с адаптированными психодраматическими приёмами, описываются методология исследования, выборка (n=12), процедуры диагностики и количественные результаты. Результаты согласуются с современными концепциями инклюзивного образования и подтверждают высокую практическую значимость метода для логопедической практики. Во второй статье «**ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: КОНТЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДУЛЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО**

ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ» рассматривается проблема обеспечения преемственности коррекционно-развивающего сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на стыке дошкольного и начального общего образования. Цель исследования — выявить, как контентный сравнительный анализ динамики интерактивных модулей позволяет транслировать стратегию мышления учителя-дефектолога, ориентированную на прогноз развития ребёнка, а не только на реактивную коррекцию, и сопоставить профессиональные стратегии на дошкольном и начальном этапах обучения. Результаты демонстрируют структурное сопоставление стратегий, делается вывод о том, что симуляционная среда, построенная на реальных траекториях сопровождения, выступает инструментом формирования профессиональной гибкости, обеспечивающей непрерывность образовательного маршрута при сохранении коррекционной цели и изменении формы её реализации. В третьей статье «ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ДИЗОНТОГЕНЕЗА» рассматривается развитие диалогической речи как ключевой показатель социального и коммуникативного становления личности, однако у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) данный процесс протекает по искажённому варианту, что существенно осложняет их интеграцию в образовательную среду. Цель статьи — осуществить теоретико-методологический анализ онтогенеза диалогической речи, выявить специфические особенности её формирования при аутистическом дизонтогенезе и разработать структурную модель нарушений диалогических умений. Результаты теоретического анализа подтверждают необходимость смещения коррекционного фокуса с изолированной отработки речевых форм на развитие коммуникативной мотивации, прагматических навыков и социальной рефлексии. В четвертой статье «ТЕХНОЛОГИЯ «МОЙ ВЫБОР» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО И ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЧАСТЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА» рассматривается эффективность психолого-педагогической технологии, которая определяется не только теоретической обоснованностью, но и степенью операционализации — наличием чёткого методического инструментария и верифицируемых данных апробации. Цель статьи — представить систематизированную матрицу методических приёмов технологии «Мой выбор», раскрыть логику их применения в рамках единого алгоритма занятия и описать результаты качественной апробации,

включающей видеонаблюдение, экспертное кодирование кейсов и методическую оптимизацию. Полученные данные показывают, что технология формирует не ситуативные реакции, а создаёт предпосылки интериоризации моральной нормы, превращая её во внутренний регулятор поведения ребёнка. В пятой статье «ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАССИВНОГО И АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА» представлено состояние лексической системы как одного из ключевых маркеров речевого развития дошкольников, которая определяет успешность их социализации и обучения. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается выраженная диспропорция между пониманием и продуктивным использованием слов, что требует точной дифференцированной диагностики. Цель статьи — представить результаты констатирующего эксперимента, направленного на количественную и качественную оценку состояния пассивного и активного словаря у детей 4–5 лет с ОНР II–III уровня. Результаты подтверждают классические положения отечественной логопедии и коррелируют с международными данными о лексических дефицитах при нарушениях речевого развития. Шестая статья представлена темой «ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СЮЖЕТНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ», где представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие навыков сюжетного конструирования у детей 5–6 лет с интеллектуальными нарушениями. Статья демонстрирует практическую значимость дифференцированного подхода в инклюзивной дошкольной среде и вносит вклад в теорию коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» представлена статьей автора из Москвы по теме: «СТРАХ КАК ЯЗЫК ДИССОЦИАЦИИ: АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПРИ ДИССОЦИАТИВНОМ РАССТРОЙСТВЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕШНИХ ОГРАНИЧЕНИЙ». В статье анализируется феномен проекции страхов Ядра личности на агрессивную субличность (альтер) у пациентки с диссоциативным расстройством идентичности (ДРИ) в стадии частичной интеграции. На материале клинического наблюдения показано, как внешние ограничения (физическая фиксация, контроль окружения, отсутствие фармакотерапии) модифицируют поведенческие паттерны альтера, заставляя его адаптировать стратегию воздействия: от прямой физической агрессии к манипуляции через экзистенциальные страхи Ядра. Описан механизм «обратной проекции»,

при котором альтер вербализует вытесненные страхи Ядра, создавая терапевтическое окно для их проработки. Проанализирована динамика формирующейся новой управляющей инстанции («Новая Я») как переходного внутреннего объекта. Делается вывод о том, что адаптация альтера к ограничениям и «утечка» страхов Ядра в его дискурс являются признаками начальной стадии интеграции и могут быть использованы для дальнейшего терапевтического продвижения.

Мы благодарим авторов за постоянство и преданность журналу, интересный материал, соответствующий научной стилистике.

До встречи в третьем номере журнала «Инклюзия в образовании» 2026 года.

С уважением,
главный редактор, профессор,
президент Университета
управления «ТИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс

УДК 376.1-056.26:159.9

**ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОМОТОРНОЙ ГОТОВНОСТИ
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С РАСПРОСТРАНЕННЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ
ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

Д. И. Умургулова

**ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва**

***Аннотация.** В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы нейромоторной готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обосновывается положение о том, что нейромоторная сфера выступает не вторичным, а первичным интегративным маркером школьной зрелости, определяющим возможность освоения учебной деятельности в условиях инклюзии. На основе синтеза отечественных и зарубежных исследований выявлены специфические онтогенетические искажения моторного профиля при РАС: асинхрония созревания подкорково-корковых связей, дисфункция мозжечка и мозолистого тела, персистенция первичных рефлексов, сенсорно-моторная дезинтеграция и диспраксия. Разработан адаптированный диагностический алгоритм, учитывающий коммуникативные дефициты, сенсорные особенности и мотивационную специфику детей с РАС. Предложены практико-ориентированные рекомендации для педагогов и психологов инклюзивных образовательных организаций по модификации оценочных процедур и организации сенсомоторно-ресурсной среды. Результаты работы подтверждают необходимость перехода от дисциплинарной парадигмы к травма-информированному и нейроразвивающему подходу в системе инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** нейромоторная готовность, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование, сенсомоторная интеграция, школьная зрелость, адаптивная диагностика, дизонтогенез, дошкольное образование, постуральный контроль, диспраксия.*

Современная инклюзивная образовательная политика в Российской Федерации и за рубежом закрепляет принцип равного доступа к обучению для всех категорий обучающихся, включая детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Тем не менее, практическая реализация этого принципа сталкивается с системными ограничениями, среди которых ключевым остаётся недостаточная готовность педагогических кадров к распознаванию и поддержке специфических нейрофизиологических профилей развития. В условиях

массовой школы и инклюзивных классов поведение детей с РАС нередко интерпретируется через призму дисциплинарных норм, тогда как его истинная природа коренится в особенностях нейромоторной организации, сенсомоторной интеграции и регуляторного контроля.

Традиционная структура школьной готовности фокусируется на когнитивных, речевых и социальных компонентах, оставляя двигательную сферу на периферии диагностического внимания. Однако современные данные возрастной физиологии и специальной психологии свидетельствуют о том, что именно нейромоторная готовность выступает фундаментальным условием успешной адаптации к школьным нагрузкам. Она обеспечивает не только физическую выносливость, но и нейрофизиологическую базу для произвольного внимания, зрительно-моторной координации, регуляции импульсивности и формирования позитивной «Я-концепции». У детей с РАС нарушения моторной сферы носят первичный характер, имеют чёткий нейробиологический базис и часто предшествуют или сопровождают коммуникативные дефициты. Их игнорирование в диагностике готовности к школе ведёт к неадекватному прогнозу, ранней школьной дезадаптации и вторичным личностным наслоениям.

Цель данной статьи заключается в системном анализе теоретических основ нейромоторной готовности к школе у дошкольников с РАС, выявлении специфических онтогенетических искажений моторного профиля при аутизме и разработке адаптированного диагностического алгоритма для практического применения в инклюзивной образовательной среде.

Проблема взаимосвязи моторного развития и высших психических функций глубоко укоренена в отечественной научной традиции. А.Р. Лурия и А.В. Запорожец обосновали принцип развития «снизу вверх», согласно которому созревание эволюционно более древних структур (ствол мозга, подкорковые узлы) создаёт необходимый фундамент для формирования сложных корковых функций, включая произвольное внимание и речь [1]. Н.А. Бернштейн раскрыл уровневую организацию построения движений, показав, что успешное школьное обучение требует перехода на высший, корково-символический уровень регуляции, когда сложные графические и локомоторные акты выполняются автоматизированно, освобождая сознание для решения учебных задач [2]. М.М. Кольцова продемонстрировала анатомо-физиологическую взаимозависимость развития кисти руки и речевых зон коры, утверждая, что тонкая моторика является маркером готовности аналитико-синтетических систем мозга к сложной учебной деятельности [3].

В контексте расстройств аутистического спектра понятие нейромоторной готовности приобретает специфическое звучание.

Исследования Э.В. Плаксуновой подтверждают, что у 100% детей с аутизмом выявляются нарушения статической и динамической координации, у 90% – сенсомоторной координации, что указывает на системный характер моторного дизонтогенеза [4]. Современные нейровизуализационные данные указывают на структурные особенности: недоразвитие мозолистого тела, затрудняющее межполушарную интеграцию; увеличение объёма мозжечка и миндалевидного тела, влияющее на координацию и эмоциональную регуляцию; дисфункцию лобных долей, обуславливающую дефицит произвольности и трудности переключения двигательных программ [5]. Особую роль играет зеркальная система нейронов, чья гипофункция при РАС объясняет выраженные трудности в имитационном обучении и воспроизведении двигательных образцов по инструкции [6].

Зарубежные исследования подтверждают и расширяют эти положения. Метаанализ Rosales et al. (2025) демонстрирует статистически значимое влияние сенсомоторных интервенций не только на моторные навыки, но и на когнитивные функции, коммуникативные способности и социальное взаимодействие у детей с РАС, что подчёркивает системный характер нейромоторной организации [7]. S. Goddard Blythe в своих работах обращает внимание на персистенцию первичных рефлексов (например, асимметричного шейного тонического рефлекса) после младенческого возраста, что препятствует развитию произвольных движений, зрительно-моторной интеграции и вызывает компенсаторное мышечное напряжение, быстро истощающее нервную систему ребёнка в условиях школы [8]. Травма-информированный подход (Trauma-Informed Approach), активно внедряемый в западной образовательной практике, смещает фокус с вопроса «Что с тобой не так?» на «Что с тобой случилось?», рассматривая поведенческие и моторные аномалии как адаптивные механизмы выживания, требующие средовой поддержки, а не коррекции через дисциплину [9].

Таким образом, литературный анализ выявляет существенный пробел между фундаментальными знаниями о нейромоторном дизонтогенезе при РАС и практико-ориентированными диагностическими инструментами, доступными педагогам инклюзивных классов. Большинство стандартных методик оценки школьной готовности опираются на нормотипичные траектории развития, что делает их малоинформативными или даже дискриминационными при работе с детьми с аутизмом.

Эмпирическую и теоретическую основу исследования составил системный анализ научной литературы, сравнительный онтогенетический подход и методологическая адаптация диагностических процедур. Работа выполнена в дизайне теоретико-аналитического исследования

с элементами диагностического моделирования. Подобный дизайн ориентирован на генерацию концептуальных гипотез, выявление скрытых механизмов психомоторной регуляции и выделение операционализируемых критериев, которые могут быть транслированы в практическую деятельность специалистов образовательных организаций [10].

В ходе исследования проводился сравнительный анализ нормативных траекторий нейромоторного развития (по данным Л.А. Венгера, М.М. Безруких, Д.Б. Эльконина) и специфических паттернов развития при РАС (по материалам Э.В. Плаксуновой, А.А. Алымова, Е.Ф. Легкой, К.Ф. Салмановой). Особое внимание уделялось нейропсихологической интерпретации двигательных актов в парадигме А.Р. Лурии и физиологической концепции Н.А. Бернштейна. Для адаптации диагностического инструментария использовался метод экспертной реконструкции: стандартные процедуры оценки нейромоторной готовности (проба Ромберга, пальчиковые фигуры, графический диктант, тест Керна-Йирасека) были модифицированы с учётом коммуникативного дефицита, сенсорной гипер-/гипочувствительности, особенностей мотивации и сохранности непроизвольной активности у детей с РАС. Критерием валидности адаптации выступала возможность выявления реального потенциала ребёнка без маскировки его истинных навыков стрессовой реакцией на инструкцию или сенсорный дискомфорт.

Проведённый анализ позволил структурировать нейромоторную готовность к школе у дошкольников с РАС как многокомпонентную систему, отклонения в которой носят качественный, а не только количественный характер. Результаты систематизированы по четырём ключевым блокам.

Блок 1. Нейроанатомический базис и онтогенетическая асинхрония. У детей с нормотипичным развитием к 6–7 годам наблюдается формирование целостной функциональной системы мозга: доминирующим становится альфа-ритм, возрастает когерентность лобно-затылочных и межполушарных связей, что обеспечивает длительную концентрацию внимания. У дошкольников с РАС этот процесс нарушен. Недоразвитие мозолистого тела затрудняет трансфер информации между полушариями, что проявляется в трудностях бимануальной координации (например, при выполнении пальчиковых фигур двумя руками одновременно). Дисфункция мозжечка приводит к атаксии, нестабильности позы и нарушению плавности графических движений. Сохранность примитивных рефлексов (АШТР, лабиринтный тонический) вызывает компенсаторное напряжение шейно-плечевого пояса, что искажает бинокулярное зрение и затрудняет работу в тетради.

Блок 2. Специфика моторного профиля: стереотипии, диспраксия и сенсорная модуляция. Моторная активность детей с РАС характеризуется диссоциацией между непроизвольной и произвольной сферами. В спонтанной игре ребёнок может демонстрировать высокую ловкость, однако при предъявлении инструкции возникают выраженные трудности. Это объясняется дефицитом зеркальных нейронов и нарушением слухоречевой регуляции движений. Стереотипные движения (раскачивания, махи руками, ходьба на цыпочках) выступают не как «плохое поведение», а как механизмы саморегуляции, снижающие сенсорную перегрузку и тревожность. Гипер- или гипочувствительность к вестибулярным, проприоцептивным и тактильным стимулам приводит к неадекватным двигательным реакциям: избеганию лазания, страху отрыва ног от земли, отказу от тактильных материалов.

Блок 3. Влияние моторного дефицита на формирование «Я-концепции» и школьную адаптацию. Нейромоторная готовность напрямую связана с формированием образа «Я-физического». Нарушения в сенсомоторной сфере искажают процесс полоролевой и социальной идентификации. Дети с РАС, сталкивающиеся с постоянным негативным опытом («не успел», «сломал», «испачкал», «не смог удержать позу»), формируют либо завышенную, некритичную самооценку как псевдокомпенсаторную защиту, либо избегающую позицию с высоким уровнем тревожности. В школьной среде это проявляется в быстром истощении, отказе от заданий, поведенческих кризах или аутоагрессии, которые ошибочно трактуются как педагогическая запущенность.

Блок 4. Адаптированный диагностический алгоритм для инклюзивной среды. На основе анализа стандартных методик и специфики РАС разработан пошаговый протокол оценки, включающий:

1. Модификацию инструкции: замена вербальных команд на визуальные опоры (карточки, схемы), использование метода «рука в руке» с постепенным fading, предъявление задач поэлементно.

2. Сенсорную настройку среды: снижение яркости освещения, исключение фоновых шумов, предоставление тактильно комфортных материалов (шероховатая бумага, утяжелённые карандаши, массажные мячики) до начала диагностики.

3. Смещение акцента с количественного на качественный анализ: оценка не только времени удержания позы или количества ошибок в диктанте, но и стратегии выполнения, характера коррекции ошибок, наличия компенсаторных движений, способности к восстановлению после сбоя.

4. Интеграцию наблюдения за спонтанной активностью: фиксация координации в свободной игре, использования предметов по назначению, локомоторных паттернов без внешнего давления.

5. Применение постуральных и вестибулярных тестов (по методологии S. Goddard Blythe): выявление скрытых рефлекторных паттернов, объясняющих быструю утомляемость и «плохой почерк».

Данный алгоритм позволяет дифференцировать истинный уровень нейромоторной зрелости от маскирующих факторов (сенсорной перегрузки, тревожности, непонимания инструкции) и построить индивидуальный маршрут психолого-педагогического сопровождения.

Выводы

Проведённое исследование достигает поставленной цели: на основе теоретико-методологического анализа и сравнительного онтогенетического подхода выявлены специфические особенности нейромоторной готовности к школе у дошкольников с РАС и разработан адаптированный диагностический алгоритм для инклюзивной практики. Полученные результаты согласуются с выводами отечественных авторов (Э.В. Плаксунова, М.М. Безруких, А.А. Алымов) о первичном нейробиологическом базисе моторных нарушений при аутизме и их влиянии на регуляторные функции. Одновременно исследование дополняет зарубежные данные: подтверждается тезис Rosales et al. (2025) о системной связи моторики с когнитивно-социальной сферой, а также расширяются положения S. Goddard Blythe о необходимости учёта персистирующих рефлексов в школьной диагностике. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся на изолированной оценке физической подготовленности, предложенная модель рассматривает нейромоторную готовность как интегративный показатель, неразрывно связанный с сенсорной обработкой, эмоциональной регуляцией и формированием «Я-концепции».

Практическая значимость работы заключается в следующих положениях:

1. Диагностика школьной готовности в инклюзивных организациях должна включать обязательный блок нейромоторного скрининга, адаптированного под сенсорно-коммуникативный профиль ребёнка с РАС.

2. Педагогам и психологам необходимо владеть методами визуальной поддержки, поэтапного предъявления инструкций и сенсорной модуляции, чтобы оценка отражала реальный потенциал, а не стрессовую реакцию.

3. В инфраструктуре инклюзивных классов и ресурсных зон должны быть предусмотрены элементы для сенсомоторной саморегуляции (утяжелённые одеяла, балансиры, тактильные панели, вестибулярные качели), доступные в моменты дезорганизации.

4. Требуется пересмотр парадигмы восприятия поведения: переход от дисциплинарных мер к травма-информированному

и нейроразвивающему подходу, где стереотипии и избегание рассматриваются как сигналы о сенсорной или регуляторной перегрузке.

5. Повышение квалификации педагогических кадров должно включать модули по нейропсихологии моторики, основам сенсомоторной интеграции и адаптивным диагностическим процедурам.

Таким образом, учёт особенностей нейромоторной готовности детей с РАС является не вспомогательным, а системообразующим условием успешной инклюзии. Внедрение адаптированных диагностических и коррекционных протоколов позволит снизить риски ранней школьной дезадаптации, повысить качество образовательного процесса и создать подлинно поддерживающую среду для всех обучающихся.

Литература

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
2. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – Москва : Медгиз, 1947. – 255 с.
3. Безруких, М. М., Филиппова, Т. А., Верба, А. С. Комплексная диагностика развития детей 6–7 лет : методические рекомендации для специалистов ДОО / М. М. Безруких, Т. А. Филиппова, А. С. Верба ; Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт возрастной физиологии Российской академии образования». – Москва, 2019. – 48 с.
4. Плаксунова, Э. В. Особенности двигательной сферы и психомоторики детей с аутизмом / Э. В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – Т. 6, № 3. – С. 10–12.
5. Алымов, А. А. Экспериментальное исследование расстройств аутистического спектра на разных этапах постнатального развития и их фармакологическая коррекция : дис. ... канд. мед. наук : 3.3.6 / Алымов Александр Александрович ; науч. рук. И. Г. Капица. – Москва, 2022. – 141 с.
6. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007. – 192 с.
7. Rosales, M. R., Butera, C. D., Wilson, R. B., et al. Systematic Review and Meta-Analysis of the Effect of Motor Intervention on Cognition, Communication, and Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder // Physical & Occupational Therapy In Pediatrics. – 2025. – Vol. 45, № 5. – P. 688–710.
8. Годдард Блайт, С. Оценка нейромоторной готовности к обучению / С. Годдард Блайт // Дошкольное и начальное школьное образование — развивающее и развивающееся : сборник № 2 / [науч. ред. Э. Алиева и др.]. – Москва : Линка-Пресс, 2018. – С. 28–32.
9. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). Trauma-Informed Approach and Trauma-Specific Interventions. – Rockville, MD : SAMHSA, 2014. – 42 p.
10. Stake, R. E. The Art of Case Study Research / R. E. Stake. – Thousand Oaks : SAGE Publications, 1995. – 184 p.

Автор публикации:

Диляра Ихсановна Умургулова, студентка дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, e-mail: di_umurgulova@mpgu.org

**FEATURES OF NEUROMOTOR READINESS FOR SCHOOL LEARNING
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS AND DIAGNOSTIC
ADAPTATIONS FOR INCLUSIVE PRACTICE**

Umurgulova Dilyara Ikhsanovna, Student of the Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, e-mail: di_umurgulova@mpgu.org

Abstract. *The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of neuromotor readiness for school learning in preschool children with autism spectrum disorders (ASD). It substantiates the position that the neuromotor sphere acts not as a secondary, but as a primary integrative marker of school maturity, determining the possibility of mastering educational activities in inclusive settings. Based on a synthesis of domestic and foreign studies, specific ontogenetic distortions of the motor profile in ASD are identified: asynchrony of subcortical-cortical connections maturation, cerebellar and corpus callosum dysfunction, persistence of primary reflexes, sensory-motor disintegration, and dyspraxia. An adapted diagnostic algorithm is developed, taking into account communication deficits, sensory features, and motivational specificity of children with ASD. Practice-oriented recommendations for teachers and psychologists in inclusive educational organizations are proposed regarding the modification of assessment procedures and the organization of a sensorimotor resource environment. The results of the work confirm the necessity of transitioning from a disciplinary paradigm to a trauma-informed and neurodevelopmental approach in the inclusive education system.*

Keywords: *neuromotor readiness, autism spectrum disorders, inclusive education, sensory-motor integration, school maturity, adaptive diagnostics, dysontogenesis, preschool education, postural control, dyspraxia.*

References

1. Luria, A. R. Osnovy neiropsikhologii [Fundamentals of Neuropsychology]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademii», 2003. (In Russ.).
2. Bernshtein, N. A. O postroenii dvizhenii [On the Construction of Movements]. Moscow: Medgiz, 1947. (In Russ.).
3. Bezrukikh, M. M., Filippova, T. A., Verba, A. S. Kompleksnaia diagnostika razvitiia detei 6–7 let [Comprehensive Diagnostics of Development of Children Aged 6–7]. Moscow, 2019. (In Russ.).
4. Plaksunova, E. V. Osobennosti dvigatel'noi sfery i psikhomotoriki detei s autizmom [Features of the Motor Sphere and Psychomotricity in Children with Autism]. Autizm i narusheniia razvitiia [Autism and Developmental Disorders], 2008, vol. 6, no. 3, pp. 10–12. (In Russ.).
5. Alymov, A. A. Eksperimental'noe issledovanie rasstroistv autisticheskogo spektra na raznykh etapakh postnatal'nogo razvitiia i ikh farmakologicheskoi korraktsii [Experimental Study of Autism Spectrum Disorders at Different Stages of Postnatal Development and Their Pharmacological Correction]. Cand. Med. Sci. diss. Moscow, 2022. (In Russ.).
6. Nikol'skaia, O. S., Baenskaia, E. R., Libling, M. M. Autichnyi rebenok. Puti pomoshchi [The Autistic Child. Ways of Help]. Moscow: Terevint, 2007. (In Russ.).
7. Rosales, M. R., Butera, C. D., Wilson, R. B., et al. Systematic Review and Meta-Analysis

of the Effect of Motor Intervention on Cognition, Communication, and Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 2025, vol. 45, no. 5, pp. 688–710.

8. Goddard Blythe, S. Otsenka neiromotornoj gotovnosti k obucheniiu [Assessment of Neuromotor Readiness for Learning]. In: *Doshkol'noe i nachal'noe shkol'noe obrazovanie — razvivaiushchee i razvivaiushcheesia*. Moscow: Linka-Press, 2018, pp. 28–32. (In Russ.).

9. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). *Trauma-Informed Approach and Trauma-Specific Interventions*. Rockville, MD: SAMHSA, 2014.

10. Stake, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

УДК 615.851.82

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ПРИЗНАКАМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ

К. Р. Чичина, Э.О. Фаленвайдор

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

Аннотация. Автор анализирует теоретические основы арт-терапевтических методов, их роль в коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений, а также в интеграции детей и подростков в образовательную среду. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения арт-терапии в школе: организации занятий, взаимодействию педагога и психолога, оценке динамики состояния учащихся.

В ходе исследования разработана и апробирована авторская программа арт-терапевтических занятий, включающая три основных блока: работа с эмоциональной сферой, сказкотерапия и пространственно-символическое отражение внутренних конфликтов.

Эксперимент показал значительное снижение показателей агрессивности (с 19,2 до 14,65 баллов), уменьшение рисков делинквентного поведения в 1,6 раза и позитивные изменения в семейном воспитании. В контрольной группе, обучавшейся по стандартной программе, значимых изменений не выявлено.

Практическая значимость работы заключается в доказательстве эффективности арт-терапии как инструмента коррекции школьной дезадаптации, позволяющего работать с эмоциональной сферой ребенка через невербальные формы самовыражения.

Ключевые слова: арт-терапия, школьная дезадаптация, социально-педагогическая работа, эмоциональная сфера, коррекция, социальная адаптация, подростки.

Современная система образования сталкивается с высокой частотой проявлений школьной дезадаптации среди учащихся: учащиеся испытывают трудности в успешной социализации, эмоциональной регуляции, мотивации к учёбе и межличностном взаимодействии, что негативно отражается на учебной деятельности и общем психологическом состоянии ребёнка. Школьная дезадаптация проявляется через тревожность, замкнутость, конфликтность, снижение успеваемости и мотивации, что требует поиска эффективных средств коррекции и поддержки учащихся в образовательной среде.

Решение данной проблемы требует опоры на комплексный теоретико-методологический фундамент, объединяющий представления о механизмах школьной адаптации и дезадаптации, особенностях психического и личностного развития ребёнка, а также возможностях искусства как средства эмоционального и социального воздействия. В

связи с этим в настоящем исследовании особое значение приобретает анализ научных подходов и концепций, раскрывающих как сущность процесса адаптации школьников, так и потенциал арт-терапевтических методов в работе с детьми, относящимися к группе риска по школьной дезадаптации.

Одним из перспективных направлений работы с детьми, испытывающими трудности адаптации, является арт-терапия - метод, основанный на использовании творческой деятельности для выражения и переработки внутренних переживаний, эмоциональной гармонизации и развития самовыражения. Арт-терапевтические техники позволяют учащимся безопасно выражать свои эмоции, развивать навыки самопознания и саморефлексии, а также улучшать коммуникативные и социальные навыки, что делает данный подход значимым в контексте профилактики и коррекции школьной дезадаптации.

Несмотря на растущий интерес к арт-терапии в образовательной среде и подтверждённые положительные эффекты в эмоциональной и социальной сферах учащихся, её использование в рамках социально-педагогической работы с детьми, испытывающими дезадаптацию, остаётся недостаточно изученным в отечественной педагогической практике. Существует потребность в систематизации теоретических подходов и эмпирической проверке эффективности арт-терапии как социально-педагогического инструмента, способного повысить психологическое благополучие, адаптивные ресурсы и устойчивость школьников в сложных образовательных и социальных ситуациях.

Целью статьи является изучение теоретико-методологических основ и практической эффективности использования арт-терапии как средства социально-педагогической работы в коррекции и профилактике признаков школьной дезадаптации у учащихся.

В работе представлены три основных методологических подхода к пониманию школьной дезадаптации.

Таблица 1

Методологические подходы

Подход	Авторы	Сущность подхода	Применение в работе
Медико-биологический	В.Е. Коган, Н.В. Нижегородцева	Дезадаптация рассматривается как нарушение способности приспособливаться к условиям обучения из-за биологических или физиологических особенностей ребенка.	Акцент на изучение хронических заболеваний, задержки психического развития, особенностей нервной системы.
Социально-психологический	Н.Г. Лусканова, Т.Д. Молодцова	Дезадаптация возникает из-за несоответствия требований школы и социальной среды психофизиологическим возможностям ребенка.	Анализ семейных отношений, социальной среды, психологических особенностей ребенка.
Социально-педагогический	С.А. Беличева, Л.А. Старкова	Дезадаптация — это результат несоответствия образовательной среды и методов обучения индивидуальным особенностям учащегося.	Разработка программ коррекции, индивидуальных подходов к обучению, создание благоприятной школьной среды.

Переход учащихся из начальной школы в основную детерминирует комплекс психоэмоциональных и социальных вызовов, манифестирующих в форме школьной дезадаптации. Данный феномен рассматривается в трудах Н.Г. Лускановой [4 с.12] как результат диссонанса между социопсихологическим статусом ребенка и жесткими требованиями образовательной среды. В свою очередь, Т.Д. Молодцова трактует это состояние как психогенное, нарушающее объективный и субъективный статус учащегося и требующее комплексного предупреждения [5, с. 45]. Дезадаптация неизбежно влечет за собой снижение учебной мотивации, истощение когнитивных ресурсов, рост тревожности и формирование устойчивых паттернов девиантного поведения.

Традиционные вербальные методы интервенции зачастую наталкиваются на психологические защиты пубертатного периода. В этой связи актуализируется внедрение невербальных методов коррекции, ядром которых выступает арттерапия, чей потенциал подробно раскрыт в фундаментальных работах А.И. Копытина [2, с. 58]. Как отмечает

Л.Д. Лебедева, искусство в данном случае становится безопасным контейнером для проекции внутренних конфликтов [3, с. 112].

Арт-терапия – комплексная оздоровительная технология и система взаимодействия между участником и продуктом его творчества. В основе этого подхода — идеи Хилла, Фрейда и Юнга основываются на том, что глубокие переживания легче выразить через образы, чем через слова. Для ребенка это особенно важно: ему гораздо проще нарисовать свой страх или слепить его из пластилина, чем рассказывать о том, что его мучает.

В арт-терапии широко применяются различные визуальные техники (живопись, рисунок, скульптура, лепка), при этом основное внимание уделяется не конечному результату, а процессу творчества и внутреннему переживанию ребёнка [6]. Главная цель таких занятий — помочь ребёнку глубже выразить свои воспоминания, эмоции и чувства, что способствует самоанализу и облегчает развитие новых стратегий преодоления жизненных трудностей.

В рамках исследования были использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме школьной дезадаптации и арт-терапии, включая труды отечественных и зарубежных исследователей; системный анализ психолого-педагогической литературы по вопросам механизмов адаптации и дезадаптации школьников; методов арт-терапевтического воздействия, особенностей социально-педагогической работы с дезадаптированными учащимися; сравнительный анализ различных подходов к пониманию причин школьной дезадаптации, потенциала арт-терапии в коррекционной работе, методов социально-педагогической поддержки; обобщение и систематизация практического опыта работы с дезадаптированными учащимися, включая: арт-терапевтические техники, методы диагностики способы коррекции дезадаптационных проявлений

Экспериментальное исследование реализовывалось на базе МБОУ Гимназия №9 г. Химки Московской области. В выборку вошли 56 учащихся пятых классов в возрасте 10–12 лет с верифицированными признаками школьной дезадаптации. Методом рандомизации были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ, n=28) и контрольная (КГ, n=28).

Эмпирический инструментарий включал:

- Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
- Опросник «Склонность к девиантному поведению» (СДП) Э.В. Леуса.
- Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)

Э.Г. Эйдемиллер.

Феноменологически школьная дезадаптация проявляется как комплексное нарушение адаптации ребёнка к образовательной среде, включающее эмоциональные, поведенческие и когнитивные компоненты.

Область проявлений:

- учебная деятельность (снижение успеваемости, трудности усвоения материала);
- эмоциональная сфера (тревожность, страх, неуверенность);
- поведенческая сфера (агрессия, конфликтность, прокрастинация);
- коммуникативная сфера (замкнутость, трудности взаимодействия).

Данное явление характеризуется высокой распространенностью в современной школе, особенно в переходные периоды (5 классы). В исследовании выявлено, что большинство подростков демонстрируют признаки дезадаптации. Наиболее школьная дезадаптация выявлена при поступлении детей в школу (1 классы), в переходные этапы обучения (5 классы). При отсутствии коррекции данная проблема может приобретать хронический характер.

Как правило, школьная дезадаптация варьируется от легкой до выраженной формы, и может сопровождаться повышенной утомляемостью, рассеянностью, внутренним конфликтом, нарушением самоконтроля, тревожностью, агрессией.

Школьная дезадаптация занимает промежуточное положение между психологическими, социальными и педагогическими явлениями. Она возникает под влиянием множества факторов и имеет сложные взаимосвязи с различными аспектами жизни ребёнка.

Проводя исследование на базе МБОУ Гимназии №9 г.Химки в 5 классах, анализировались следующие взаимосвязи: с семейным воспитанием (тип родительских отношений); с уровнем психического развития; с образовательной средой; с социальной адаптацией личности. Взаимодействие с дезадаптацией может приводить к агрессии и девиантному поведению; неблагоприятная семейная среда усиливает дезадаптацию; школьные требования могут провоцировать стресс и тревожность.

Таблица 2

Факторы, влияющие на дезадаптацию

Группа факторов	Примеры
Психологические	Тревожность, неразвитость саморегуляции
Социальные	Стиль воспитания, семейные условия
Педагогические	Перегрузка, отсутствие индивидуального подхода
Биологические	Особенности здоровья

На основе анализа работы можно выделить структурные компоненты школьной дезадаптации:

1. Психологический компонент: эмоциональная неустойчивость (тревожность, страхи, агрессия); низкая самооценка и уверенность в себе; неспособность к саморегуляции и рефлексии.

2. Поведенческий компонент: нарушение учебной дисциплины (пропуски уроков, отказ от выполнения заданий); агрессивность или замкнутость в общении со сверстниками и учителями; имитация дезадаптационного поведения (например, прогулы школы).

3. Когнитивный компонент: снижение успеваемости, трудности в усвоении материала; нарушение внимания и памяти; неспособность к планированию и организации учебной деятельности.

4. Социальный компонент: конфликты с учителями и сверстниками; изоляция, отсутствие коммуникативных навыков; несоответствие социальным нормам и правилам школы.

5. Физиологический компонент: повышенная утомляемость, жалобы на здоровье; нарушения сна и аппетита; соматические проявления стресса (головные боли, боли в животе).

Закономерности, которым подчиняется явление:

Общие закономерности:

1. Пропорциональность тяжести дезадаптации и количества факторов риска

- Чем больше неблагоприятных факторов (конфликты в семье, низкая мотивация, хронические заболевания), тем выше вероятность тяжелой формы дезадаптации.

2. Возрастная динамика

- Младший школьный возраст (6–10 лет): дезадаптация часто связана с трудностями адаптации к новым требованиям школы, отсутствием навыков самоорганизации.

- Средний школьный возраст (11–14 лет): дезадаптация усиливается из-за кризиса идентичности, изменения социальной роли, повышения требований к самостоятельности.

- Подростковый возраст (15–17 лет): дезадаптация может

перерастать в асоциальное поведение, если не была вовремя скорректирована.

3. Взаимосвязь с социальной средой

- Деадаптация усиливается в неблагополучных социальных условиях (низкий социально-экономический статус семьи, неблагоприятное соседство, отсутствие внеурочных занятий).

- Деадаптация ослабевает в условиях поддержки (вовлеченность родителей, участие в кружках, индивидуальный подход учителя).

4. Динамика адаптационного процесса

- Деадаптация может быть обратимой при своевременном вмешательстве (например, арт-терапия, психологическая поддержка, изменение образовательной среды).

- При отсутствии коррекции деадаптация может перейти в стойкое состояние, что затрудняет дальнейшую социальную и учебную адаптацию.

5. Индивидуальные различия

- Дети с высокой эмоциональной устойчивостью, развитым интеллектом и социальными навыками легче адаптируются даже в неблагоприятных условиях.

- Дети с низким уровнем саморегуляции, тревожностью, конфликтным темпераментом чаще становятся жертвами деадаптации.

Рассмотрим таблицу с функциями арт-терапии в работе социального педагога.

Таблица 3

Функции арт-терапии в работе социального педагога

Функция	Характеристика	Примеры
Диагностическая	Арт-терапия позволяет выявлять внутренние переживания и эмоциональные состояния ребенка, которые он не может выразить словами.	Анализ детских рисунков, лепки, коллажей помогает определить уровень тревожности, агрессии, мотивации.
Коррекционная	Арт-терапевтические упражнения направлены на коррекцию эмоциональных, поведенческих и социальных трудностей.	Программа «Волшебная страна чувств» включает техники для снижения тревожности и формирования социальных навыков.
Профилактическая	Арт-терапия помогает предотвращать развитие деадаптации у детей группы риска.	Проведение регулярных арт-терапевтических занятий с учащимися 1–5 классов.

Развивающая	Арт-терапия способствует развитию креативности, воображения, эмпатии и саморегуляции.	Упражнения на создание мандал, рисование сказок развивают воображение и эмоциональную устойчивость.
Терапевтическая	Арт-терапия помогает снижать уровень стресса, улучшать эмоциональное состояние и повышать самооценку.	Лепка из пластилина, рисование ладошками способствуют релаксации и эмоциональной разрядке.
Интеграционная	Арт-терапия способствует включению ребенка в социальную среду, развитию навыков общения и взаимодействия со сверстниками.	Групповые занятия (например, театрализация сказок) помогают детям учиться сотрудничать.

Опытно-экспериментальная работа выстраивалась в три этапа: констатирующий срез, формирующий этап (апробация авторской программы) и контрольная диагностика.

Констатирующий срез обнажил глубокий дисбаланс в поведенческой сфере подростков обеих групп. По методике СДП фиксировались выраженные маркеры агрессивного поведения ($19,20 \pm 0,21$ балла в ЭГ), свидетельствующие о легкой степени дезадаптации. Выявлены латентные суицидальные (10,87 балла) и делинквентные (8,95 балла) риски. Фундаментом выявленных флуктуаций выступала дисфункция семейных систем: превалировали симбиоз (36%) и авторитарная гиперсоциализация (28%), блокирующие сепарацию и автономность субъекта [1, с. 102].

В рамках формирующего этапа была реализована профилактико-коррекционная арт-терапевтическая программа, структурированная в три содержательных блока:

1. «Волшебная страна чувств»: Фокус на эмоционально-волевую регуляцию через спонтанную изотерапию (кляксография, пейзажная монотипия, пальчиковая живопись). Это редуцировало страх оценки и обеспечивало безопасный канал для канализации агрессии.

2. «Что за прелесть эти сказки»: Интеграция сказкотерапии с элементами драматизации для формирования конструктивных паттернов межличностной коммуникации и эмпатии.

3. «Сказка моей души»: Пространственно-символическое отреагирование внутренних конфликтов посредством песочной терапии, лепки и создания мандал.

Контрольный этап зафиксировал статистически значимую

трансформацию показателей в экспериментальной группе. Вектор социально желаемого поведения усилился до $22,45 \pm 0,15$ баллов, в то время как индекс агрессивности регрессировал до $14,65 \pm 0,19$ баллов. Риск аддиктивного поведения снизился в 1,6 раза (до 4,88 баллов).

Качественные изменения затронули и семейную микросреду, косвенно отреагировавшую на стабилизацию психоэмоционального фона подростка: доминирующим типом родительского отношения стало безусловное «принятие» (рост с 0% до 50%). Демократический стиль воспитания возрос с 20,8% до 71,4%. В контрольной группе, обучавшейся по стандартизированным педагогическим алгоритмам, достоверных изменений не обнаружено (показатель агрессивности сохранился на уровне 18,53 баллов, а демократический стиль воспитания застыл на отметке 21,4%).

Выводы

Результаты опытно-экспериментальной работы доказывают, что интеграция арт-терапии в социально-педагогический процесс выступает высокопродуктивным механизмом купирования школьной дезадаптации. Метод позволяет обойти психологические защиты подростков, трансформируя негативную энергию фрустрации и страха в созидательную активность. Снижение девиационного потенциала и рост коммуникативной компетентности формируют прочный фундамент для последующей успешной социализации учащихся в новой образовательной парадигме.

Таким образом, арт-терапия является эффективным инструментом для работы с детьми, испытывающими школьную дезадаптацию, так как она позволяет:

1. Работать с эмоциональной сферой ребенка через невербальные формы самовыражения.
2. Формировать социальные навыки и снижать уровень тревожности.
3. Адаптировать подходы под индивидуальные особенности каждого ребенка.
4. Проводить диагностику и коррекцию дезадаптационных проявлений в рамках образовательного процесса.

Перспективы дальнейших исследований:

- Разработка индивидуальных программ арт-терапии для детей с разными типами дезадаптации.
- Изучение долгосрочных эффектов арт-терапевтического воздействия.
- Внедрение арт-терапевтических методов в школьную программу на регулярной основе.

- Исследование взаимодействия арт-терапии с другими методами коррекции (например, когнитивно-поведенческой терапией).

Литература

Беличева, С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебник для вузов / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. - 2-е изд. - Москва: Издательство Юрайт, 2025. - 304 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-10433-2. - Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/565331>

Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика: учебное пособие для вузов / А. И. Копытин. - 2-е изд., стер. - Санкт-Петербург: Лань, 2023. - 244 с. - Текст: непосредственный. ISBN 978-5-507-46208-7 file:///C:/Users/User/Downloads/КОПЫТИН%20АРТ%20preview_Art_terapiia_Teoriia_i_praktika_VUZ.pdf

Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии [Электронный ресурс]. - URL: <https://psychologvsadu.ru/attachments/article/379/11lebedeva-enciklopedia-priznakov-i-interpretaciy-v-artterapii.pdf>

Лусканова, Н.Г. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов [Электронный ресурс]. - URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_46822/

Молодцова, Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. – Дисс. доктора пед наук [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-preduprezhdeniya-i-preodoleniya-dezadaptatsii-podrostkov>

Мухлисова, А. А. Специфика социально-педагогической деятельности в социальных учреждениях (на примере конкретного опыта) / А. А. Мухлисова, Л. Ф. Мустафина // Общество, государство, личность: механизмы инновационной деятельности молодежи в решении задач научно-технологического развития : Материалы XXIV Национальной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых. В 3-х частях, Казань, 26 апреля 2024 года. – Казань: Университет управления «ТИСБИ» (Татарский институт содействия бизнесу), 2024. – С. 23-27.

Авторы публикации

Карина Рафисовна Чичина, студент УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия, e-mail: mavrinakari@yandex.ru

Эмиль Олегович Фаленвайдор, ассистент кафедры педагогики и психологии УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия, e-mail: falenvaidor@gmail.com

ART THERAPY AS A MEANS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH SIGNS OF MALADAPTATION

Chichina Karina Rafisovna, student of the Higher Educational Institution “University of Management “TISBI”, Kazan, Russia, e-mail: mavrinakari@yandex.ru

Falenvaidor Emil Olegovich, assistant of the department of pedagogy and psychology, TISBI University of Management, Kazan, Russia, e-mail: falenvaidor@gmail.com

Abstract. The author analyzes the theoretical foundations of art therapy methods, their role in the correction of emotional and behavioral disorders, as well as in the integration of children and adolescents into the educational environment. Special attention is paid to the practical aspects of the use of art therapy in schools: the

organization of classes, the interaction of the teacher and the psychologist, the assessment of the dynamics of the condition of students. In the course of the research, the author's program of art therapy classes was developed and tested, which includes three main blocks: work with the emotional sphere, fairy-tale therapy and spatial and symbolic response to internal conflicts.

The experiment showed a significant decrease in aggression (from 19.2 to 14.65 points), a 1.6-fold reduction in the risks of delinquent behavior, and positive changes in family upbringing. There were no significant changes in the control group that studied according to the standard program. The practical significance of the work lies in proving the effectiveness of art therapy as a tool for correcting school maladaptation, which allows working with the emotional sphere of a child through non-verbal forms of self-expression.

Keywords: *art therapy, school maladaptation, social and pedagogical work, emotional sphere, correction, social adaptation, teenagers.*

References

1. Belicheva, S. A. Socio-pedagogical diagnostics and support for the socialization of minors: a textbook for universities / S. A. Belicheva, A. B. Belinskaya. - 2nd ed. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. - 304 p. - (Higher education). - ISBN 978-5-534-10433-2. - Text: electronic // Educational platform Yurayt [website]. - URL: <https://urait.ru/bcode/565331>
2. Kopytin, A.I. Art therapy: theory and practice: a textbook for universities / A. I. Kopytin. - 2nd ed., ster. - St. Petersburg: Lan, 2023. - 244 p. -Text: direct. ISBN 978-5-507-46208-7 file:///C:/Users/User/Downloads/KOPYTIN%20ART%20preview_art_terapiia_teorii_i_praktika_vuz.pdf
3. Lebedeva, L.D. Encyclopedia of signs and interpretations in projective drawing and art therapy [Electronic resource]. - URL: <https://psichologvsadu.ru/attachments/article/379/11lebedeva-enciklopedia-priznakov-i-interpretaciy-v-artterapii.pdf>
4. Luskanova, N.G. Diagnosis of school maladaptation. Scientific and methodological manual for primary school teachers and school psychologists [Electronic resource]. - URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_46822/
5. Molodtsova, T.D. Theory and practice of preventing and overcoming maladaptation of adolescents. – Diss. Doctors of Pedagogical Sciences [Electronic resource]. - URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-preduprezhdeniya-i-preodoleniya-dezadaptatsii-podrostkov>
6. Mukhlisova, A. A. Specifics of social and pedagogical activity in social institutions (on the example of concrete experience) / A. A. Mukhlisova, L. F. Mustafina // Society, state, personality: mechanisms of innovative activity of youth in solving the problems of scientific and technological development : Proceedings of the XXIV National Scientific and practical Conference of students, undergraduates, postgraduates and young scientists. In 3 parts, Kazan, April 26, 2024. Kazan: University of Management "TISBI" (Tatar Institute of Business Assistance), 2024, pp. 23-27.

УДК 378.147:373.3

СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ (РКИ)

Э. С. Сахарова

Журнал «Современный детский сад», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается профильный блок программно-методического комплекса «ПедПрактикум», направленный на подготовку учителей начальных классов к работе в инклюзивных условиях. Особое внимание уделяется методическому сопровождению работы с детьми, для которых русский язык не является родным. Проанализированы интерактивные модули тренажёра, выявлены методические просчёты в «продуктивных» ветках сценариев, предложены рекомендации по оптимизации. Подчёркнута роль симуляционного обучения в развитии профессиональной гибкости педагога и формировании компетенций, предусмотренных ФГОС СПО и ВО.

Ключевые слова: инклюзивное образование, начальная школа, дети-билингвы, РКИ, симуляционное обучение, профессиональная гибкость, «ПедПрактикум», методическое сопровождение, педагогический тренажёр.

Инклюзивное образование в начальной школе сталкивается с новым вызовом: увеличением доли обучающихся, для которых русский язык не является родным (далее – РКИ). Эти дети обладают разным уровнем бытовой и академической языковой подготовки, что требует от учителя не только предметных знаний, но и способности гибко адаптировать инструкции, использовать мультимодальные опоры, дозировать когнитивную нагрузку и создавать психологически безопасную среду.

Традиционная подготовка будущих педагогов опирается преимущественно на теоретические курсы и ограниченную педагогическую практику, что не позволяет в полной мере отработать навыки принятия решений в условиях языковой и культурной разнородности класса.

Цель данной работы – обосновать эффективность симуляционного обучения в формировании инклюзивной компетентности учителя начальных классов, а также представить методическую оптимизацию профильного блока комплекса «ПедПрактикум» с акцентом на работу с детьми-билингвами.

Проблема подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде

активно исследуется в отечественной и зарубежной литературе. В России методические подходы к обучению детей с РКИ в начальной школе разрабатываются в рамках лингводидактики и теории межкультурной коммуникации. Авторы указывают на необходимость мультисенсорной подачи материала, поэтапного снятия вербальной нагрузки и использования визуальных и жестовых опор как средств компенсации языкового барьера [1, 2].

Зарубежные исследователи подчёркивают, что эффективность инклюзивной практики напрямую зависит от сформированности у педагога профессиональной гибкости – способности оперативно перестраивать стратегию взаимодействия в ответ на изменения состояния ученика [3].

В контексте цифровизации педагогического образования особое значение приобретает симуляционное обучение. Как отмечают современные исследователи, виртуальные полигоны позволяют моделировать типичные педагогические ситуации, предоставляя студенту право на ошибку без риска для реального ребёнка [4]. При этом критически важным становится качество обратной связи: комментарий наставника должен не только фиксировать «верно/неверно», но и раскрывать причинно-следственные связи между выбором педагога и реакцией обучающихся.

Исследования в области технологической педагогической контентной грамотности подтверждают, что интеграция сценарных тренажёров в учебные программы педагогических вузов и колледжей способствует более глубокой рефлексии, повышает уровень эмпатии и формирует устойчивые алгоритмы профессионального мышления [5].

Несмотря на растущий интерес к цифровым симуляторам, их методическое наполнение в части инклюзивной работы с детьми-билингвами остаётся недостаточно систематизированным, что определяет новизну и практическую значимость настоящего исследования.

В качестве основного метода исследования использован качественный педагогический анализ интерактивных модулей симуляционного комплекса, дополненный экспертной валидацией сценариев. Объектом исследования выступил профильный блок «ПедПрактикум: Учитель начальных классов», включающий 11 модулей для 1 класса и охватывающий предметные и воспитательные задачи. Предмет исследования – методическое содержание «продуктивных» веток сценариев, ориентированных на работу с детьми, для которых русский язык не является родным.

Методология включает три этапа. На первом этапе проводилось картирование точек профессионального выбора и соотнесение их с требованиями ФГОС СПО (44.02.02) и ВО (44.03.01), в частности с

компетенциями ПК 1.8 и ОПК-3. На втором этапе применялся структурно-функциональный анализ *tip*-блоков (комментариев наставника): оценивалась полнота педагогического обоснования, наличие условий успешности, учёт языковых и возрастных особенностей обучающихся, связь с лонгитюдной траекторией. На третьем этапе разрабатывался унифицированный шаблон обратной связи и алгоритм оптимизации контента.

Валидация проводилась экспертной группой, включающей практикующих учителей начальных классов, методистов по работе с РКИ и специалистов в области цифровой педагогики. Количественные данные не использовались ввиду качественной природы исследования; выборка охватила все доступные модули профильного блока ($n=11$), что обеспечивает репрезентативность выводов в рамках заявленной предметной области.

Анализ интерактивных модулей показал высокое покрытие заявленных компетенций: в 100% сценариев проработаны приёмы адаптации инструкции для детей с РКИ, в 90% модулей реализованы механизмы парной работы с русскоговорящими сверстниками, в 85% – внедрены визуальные и жестовые опоры. Однако в «продуктивных» ветках выявлен ряд системных методических просчётов, снижающих переносимость навыков в реальную практику.

Во-первых, в 68% *tip*-блоков отсутствует психолого-педагогическое обоснование эффективности приёма. Студент получает констатацию («это эффективно»), но не понимает механизма действия (например, почему для ребёнка с РКИ вербальная инструкция без визуального дубля не усваивается на второй учебной неделе).

Во-вторых, в 54% сценариев не указаны условия успешности применения приёма и профили обучающихся, для которых он оптимален.

В-третьих, отсутствует прогрессия помощи: совет дан как статичное действие, без указания этапов снижения поддержки (от «рука в руке» → жест → вербальное напоминание → самостоятельность).

В-четвёртых, в 45% блоков нет явной связи с компетенциями ФГОС, что затрудняет формирование у студента осознанной профессиональной идентичности.

Для решения выявленных проблем разработана и апробирована структура унифицированного *tip*-блока, включающая шесть компонентов: (1) конкретное действие, (2) нейропедагогическое обоснование, (3) целевые профили обучающихся, (4) условия применения и ограничения, (5) код формируемой компетенции, (6) рефлексивный вопрос.

Внедрение данной структуры позволило повысить методическую глубину сценариев, сократить долю абстрактных формулировок на 62% и обеспечить сквозную связь между точкой выбора и нормативно-

компетентностной моделью подготовки.

Особое внимание уделено работе с детьми-билингвами: в модулях добавлены алгоритмы проверки понимания через действие, приёмы мягкого исправления грамматических ошибок без публичного акцента, шаблоны парного взаимодействия «сверстник-наставник», а также рекомендации по профилактике языковой тревожности через игровые ритуалы и дозированную вербальную нагрузку.

Выводы

Проведённое исследование подтвердило, что симуляционное обучение в профиле «Учитель начальных классов» является эффективным инструментом формирования инклюзивной компетентности, особенно в работе с детьми-билингвами.

Оптимизация «продуктивных» веток сценариев через внедрение структурированных tip-блоков, алгоритмов прогрессии помощи и явной привязки к компетенциям ФГОС позволила трансформировать тренажёр из инструмента отработки шаблонов в цифровую лабораторию профессиональной гибкости.

Результаты согласуются с позициями современных исследователей, подчёркивающих необходимость безопасной среды для проб и ошибок в педагогической подготовке, и расширяют их за счёт конкретизации методических механизмов работы с РКИ в начальной школе.

В отличие от традиционных лекционных форматов, «ПедПрактикум» обеспечивает лонгитюдное отслеживание динамики принятия решений, формирует у студента способность видеть за поведением ребёнка языковую или когнитивную потребность и перестраивать действие без потери образовательной цели.

Рекомендовано интегрировать оптимизированный профильный блок в учебные программы педагогических колледжей и вузов по направлениям 44.02.02 и 44.03.01, а также использовать его как обязательный элемент преддипломной практики.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку модулей для 2–4 классов с акцентом на проектно-исследовательскую деятельность и формирование учебной самостоятельности обучающихся с разным языковым бэкграундом.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» : утв. приказом Минпросвещения России от 17.08.2022 № 742.
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н.

4. Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / под ред. С. В. Алёхиной. – М. : МГППУ, 2016.

5. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность учителя как условие инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

6. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России : результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 3–17.

7. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, № 6. – P. 1017–1054.

8. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. – Stanford, CA : Learning Policy Institute, 2017. – 48 p.

Автор публикации

Сахарова Эльвира Сергеевна, специалист в области IT-технологий, эксперт журнала «Современный детский сад», г. Москва, e-mail: sovrketsad@mail.ru

THE ROLE OF SIMULATION-BASED TRAINING IN DEVELOPING INCLUSIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WORKING WITH BILINGUAL CHILDREN (RFL)

Sakharova E., Specialist in IT Technologies, Expert of the “Modern Kindergarten” Journal, Moscow, e-mail: sovrketsad@mail.ru

Abstract. *The article examines the profile block of the software and methodological complex “PedPraktikum”, aimed at training primary school teachers for inclusive environments. Special attention is given to methodological support for working with children for whom Russian is not a native language (RFL). Interactive simulator modules are analyzed, methodological shortcomings in “productive” scenario branches are identified, and optimization recommendations are proposed. The role of simulation-based training in developing teachers’ professional flexibility is emphasized.*

Key words: *inclusive education, primary school, bilingual children, RFL, simulation-based learning, professional flexibility, “PedPraktikum”, methodological support, pedagogical simulator.*

References

1. Federal State Educational Standard for Primary General Education : approved by Order of the Ministry of Education of Russia dated 31.05.2021 № 286.
2. Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education in Specialty 44.02.02 “Primary School Teaching” : approved by Order of the Ministry of Education of Russia dated 17.08.2022 № 742.
3. Professional Standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” : approved by Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 № 544н.
4. Approximate Adapted Basic Educational Program for Primary General Education of Students with Disabilities / ed. by S. V. Alyokhina. – Moscow : MSUPE, 2016.

5. Alyokhina S. V., Alekseeva M. A., Agafonova E. L. Teacher readiness as a condition for inclusive process in education // Psychological Science and Education. – 2011. – № 1. – P. 83–92.
6. Malofeev N. N. The current stage in the development of the system of special education in Russia : research results as a basis for building a development program // Defectology. – 2009. – № 4. – P. 3–17.
7. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, № 6. – P. 1017–1054.
8. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. – Stanford, CA : Learning Policy Institute, 2017. – 48 p.

УДК 376.1

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ГБОУ ШКОЛЫ № 281 Г. МОСКВЫ)**

Фатерина У.В., научный руководитель Мустафина Л.Ф.

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования. На примере ГБОУ Школы № 281 г. Москвы, имеющей в своей структуре коррекционное отделение и реализующей адаптированные программы для детей с интеллектуальными нарушениями, анализируются основные направления деятельности специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога). Выявлены эффективные практики психолого-педагогического сопровождения, определены существующие трудности и предложены рекомендации по оптимизации работы с данной категорией обучающихся.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, легкая умственная отсталость, инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа, коррекционно-развивающая работа, социализация.*

В современной России наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями. Согласно данным Министерства просвещения РФ, доля обучающихся с умственной отсталостью в общем контингенте детей с ОВЗ составляет значительную часть. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), дети с легкой умственной отсталостью могут обучаться как в специальных коррекционных школах, так и в условиях инклюзивного образования в общеобразовательных организациях [1].

Однако практика показывает, что включение детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательную среду сопряжено с рядом трудностей психологического и педагогического характера. Это актуализирует проблему организации эффективного психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся. ГБОУ Школа № 281 г. Москвы, имеющая в своей структуре коррекционное отделение, обладает уникальным опытом

работы с детьми с легкой умственной отсталостью, что делает ее ценной базой для исследования.

Новизна исследования заключается в анализе комплексной модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях образовательного комплекса, сочетающего общеобразовательные и коррекционные классы, а также в выявлении эффективных практик социализации детей через дополнительное образование (программа «Мастерица») [2].

Цель исследования – проанализировать особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью в ГБОУ Школе № 281 г. Москвы и определить условия его эффективности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть психолого-педагогическую характеристику обучающихся с легкой умственной отсталостью.
2. Изучить модель психолого-педагогического сопровождения в ГБОУ Школе № 281.
3. Проанализировать деятельность специалистов сопровождения.
4. Выявить эффективные методы и приемы коррекционно-развивающей работы.
5. Разработать рекомендации по оптимизации сопровождения.

Проблема психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях инклюзии является одной из наиболее актуальных в современной дефектологии. Переход от интегративной модели к инклюзивной требует переосмысления методов поддержки таких детей в массовой школе.

Фундамент отечественного подхода к обучению детей с нарушениями интеллекта заложен в трудах Л. С. Выготского [5], чья концепция «зоны ближайшего развития» и учение о первичном и вторичном дефекте остаются базисом для разработки адаптированных программ. Вопросы психоэмоционального развития и специфики познавательной деятельности этой категории детей детально освещены в работах С. Я. Рубинштейн [12] и В. Г. Петровой [11].

Сам термин «сопровождение» и его методологическое содержание в контексте инклюзии раскрываются в работах М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [14]. Авторы подчеркивают, что основной целью является не просто академическая успеваемость, а создание «безбарьерной» психологической среды. Е. И. Казакова рассматривает сопровождение как особую технологию помощи ребенку в решении задач развития, что критически важно для обучающихся с легкой умственной отсталостью

при интеграции в коллектив нормативно развивающихся сверстников.

Вопросы включения детей с интеллектуальными нарушениями в среду общеобразовательной школы исследуются С. В. Алехиной [3]. Она указывает на важность психологической готовности педагогов и родителей к инклюзии. Исследователи Н. Н. Малофеев [8], Н. М. Назарова [10] акцентируют внимание на необходимости модернизации системы специального образования и создания специальных образовательных условий (индивидуальные учебные планы, работа тьютора), которые реализуются, в частности, в московских школах (например, ГБОУ Школа № 281).

Легкая умственная отсталость (F70 по МКБ-10) характеризуется замедленным темпом психического развития, парциальной недостаточностью отдельных функций, повышенной истощаемостью, сниженной работоспособностью, недостатками произвольной регуляции и мотивации. При этом отмечается мозаичность нарушений при сохранности отдельных функций, что создает предпосылки для коррекционной работы.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с легкой умственной отсталостью представляет собой комплексную деятельность специалистов, направленную на создание условий для успешного развития, обучения и социализации ребенка, учитывающую его особые образовательные потребности.

Для изучения деятельности специалистов по психолого-педагогическому сопровождению использовались следующие методы:

- анализ документации (АООП, индивидуальные программы сопровождения, протоколы ППк, рабочие программы специалистов);
- наблюдение за коррекционно-развивающими занятиями;
- беседы с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, социальным педагогом;
- анализ программы дополнительного образования «Мастерица»;
- изучение динамики развития обучающихся.

Опытно-экспериментальное исследование было проведено на базе ГБОУ Школа № 281 г. Москвы является крупным образовательным комплексом, включающим 10 корпусов. Особенностью учреждения является наличие в его структуре коррекционного отделения – бывшей специальной (коррекционной) школы, что определило одно из ключевых направлений деятельности – обучение детей с легкой умственной отсталостью (вариант 1). В школе реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) для обучающихся с легкой умственной отсталостью, функционирует психолого-педагогический консилиум (ППк), работает программа дополнительного образования

«Мастерица», специально разработанная для данной категории детей [5].

В ходе исследования была выявлена структура психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью в ГБОУ «Школа № 281», включающая следующих специалистов:

Таблица 1

Направления деятельности специалистов в ГБОУ «Школа № 281»

Специалист	Основные направления деятельности
Педагог-психолог	Диагностика познавательной и эмоционально-волевой сферы; коррекция эмоциональных нарушений; развитие коммуникативных навыков; психологическое консультирование педагогов и родителей
Учитель-дефектолог	Развитие познавательных процессов (память, внимание, мышление); формирование учебных навыков; коррекция сенсорного развития
Учитель-логопед	Коррекция речевых нарушений; развитие коммуникативной функции речи; формирование лексико-грамматического строя речи
Социальный педагог	Защита прав обучающихся; взаимодействие с семьей; содействие в получении льгот и пособий; организация социально значимой деятельности

Координацию деятельности специалистов осуществляет психолого-педагогический консилиум (ППК), который проводит плановые заседания не реже 1 раза в четверть, а также внеплановые заседания по мере необходимости.

Анализ деятельности специалистов позволил выделить следующие этапы психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап – комплексное обследование ребенка при поступлении в школу, выявление актуального уровня развития, зоны ближайшего развития, определение особых образовательных потребностей.

2. Проектировочный этап – разработка индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы, программы коррекционной работы, определение направлений и методов работы каждого специалиста.

3. Коррекционно-развивающий этап – реализация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий. В ГБОУ Школе № 281 используются следующие методы и приемы:

○ игровые методы (дидактические игры, сюжетно-ролевые игры);

- наглядные методы (демонстрация, иллюстрация, работа с визуальными опорами);
- практические методы (упражнения, моделирование, продуктивная деятельность);

- методы альтернативной коммуникации (при необходимости);
- арт-терапевтические методы (рисование, лепка, аппликация).

4. Аналитический этап – отслеживание динамики развития, оценка эффективности коррекционной работы, корректировка программ при необходимости.

Особую роль в психолого-педагогическом сопровождении играет программа дополнительного образования «Мастерица», разработанная педагогом А.И. Гуляевой [2] специально для обучающихся 8-х классов с легкой умственной отсталостью. Программа направлена на:

- социальную адаптацию обучающихся;
- профессиональную ориентацию;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие творческих способностей;
- подготовку к самостоятельной жизни.

Анализ результатов реализации программы показал, что у 70% участников наблюдается положительная динамика в формировании социально-бытовых навыков, у 65% – повышение уровня коммуникативной компетентности, у 60% – сформированность профессиональных предпочтений.

Выявленные трудности в организации психолого-педагогического сопровождения:

1. Высокая нагрузка на специалистов (большое количество детей, нуждающихся в сопровождении).

2. Сложность работы с родителями, не всегда идущими на контакт и не выполняющими рекомендации специалистов.

3. Недостаточная материально-техническая база для реализации некоторых коррекционных методик.

4. Сложность межведомственного взаимодействия (несвоевременное получение медицинских данных, длительное ожидание заключений ПМПК).

5. Трудности социализации выпускников с легкой умственной отсталостью после окончания школы.

Таблица 2

Оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения

Критерий	Показатель
Положительная динамика познавательного развития	65% обучающихся
Улучшение эмоционально-волевой сферы	60% обучающихся
Сформированность коммуникативных навыков	70% обучающихся
Социальная адаптация (участие в мероприятиях, дополнительном образовании)	75% обучающихся
Успешное профессиональное самоопределение	55% выпускников

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с легкой умственной отсталостью в ГБОУ Школе № 281 носит комплексный характер и осуществляется командой специалистов (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог) при координирующей роли психолого-педагогического консилиума.

2. Эффективность сопровождения обеспечивается:

- индивидуализацией образовательного маршрута на основе диагностики актуального развития;
- использованием специальных коррекционно-развивающих методик, учитывающих структуру дефекта;
- включением обучающихся в дополнительное образование (программа «Мастерица»);
- системной работой с родителями;
- межведомственным взаимодействием.

3. Наиболее эффективными методами и приемами коррекционно-развивающей работы являются: игровые методы, наглядные методы с использованием визуальных опор, практические методы (упражнения, моделирование, продуктивная деятельность), арт-терапевтические методы.

4. Программа дополнительного образования «Мастерица» является эффективным средством социализации и профессиональной ориентации обучающихся с легкой умственной отсталостью, способствуя формированию социально-бытовых навыков, коммуникативной компетентности и профессиональных предпочтений.

5. Выявленные трудности требуют дальнейшего совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения.

Рекомендации по оптимизации психолого-педагогического

сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью:

1. Организационные:

- увеличить частоту заседаний ППк для более оперативного решения текущих вопросов;
- расширить использование цифровых инструментов для мониторинга динамики развития;
- организовать регулярные обучающие семинары для педагогов по реализации рекомендаций специалистов.

2. Методические:

- внедрить современные коррекционно-развивающие программы (сенсорная интеграция, песочная терапия, социальные истории);
- разработать систему преемственности при переходе детей на следующий уровень образования;
- создать банк методических материалов для работы с детьми с легкой умственной отсталостью.

3. Социальные:

- усилить работу с родителями (индивидуальные консультации, родительские клубы, совместные мероприятия);
- развивать волонтерское движение (привлечение старшеклассников к помощи детям с ОВЗ);
- расширить взаимодействие с учреждениями профессионального образования и центрами занятости.

4. Материально-технические:

- улучшить оснащение кабинетов специалистов современным коррекционным оборудованием;
- создать сенсорную комнату для релаксации и развития сенсорных процессов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования является важным условием их успешного развития, обучения и социализации. Опыт ГБОУ Школы № 281 г. Москвы может быть использован другими образовательными организациями, работающими с данной категорией детей.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением эффективности отдельных коррекционно-развивающих методик, а также с анализом постинтернатного сопровождения выпускников с легкой умственной отсталостью.

Литература

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Минобрнауки

- России от 19.12.2014 № 1599 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 05.03.2026).
2. ГБОУ Школа № 281. Программа дополнительного образования «Мастерица» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (легкая умственная отсталость, вариант 1) / автор-составитель А. И. Гуляева. – Москва, 2024. – 24 с.
 3. Алехина, С. В. Принципы инклюзивного образования / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 6-16.
 4. Брагина, Е. А. Психология детей с нарушениями психического развития : учебно-методическое пособие / Е. А. Брагина, В. В. Вершинина, И. А. Николаева ; Ульяновский государственный педагогический университет. – Ульяновск : УлГПУ, 2024. – 154 с. – URL: <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/11350/read.php> (дата обращения: 05.03.2026).
 5. Выготский, Л. С. Основы дефектологии/Л.С. Выготский. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.
 6. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – Москва : Дрофа, 2020. – 286 с.
 7. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью/А.Р. Маллер. — М.: Академия, 2010. — 208 с.
 8. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики/Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 6. — С. 3–9.
 9. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – Москва : Юрайт, 2024. – 172 с. – ISBN 978-5-534-16837-2. – URL: <https://urait.ru/bcode/539870> (дата обращения: 05.03.2026).
 10. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика/Н.М. Назарова. — М.: Академия, 2012. — 336 с.
 11. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников/В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. — 160 с.
 12. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника/С.Я.Рубинштейн. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
 13. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога образования/М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 368 с.

Автор публикации

Фатерина Ульяна Владимировна, студент УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия, e-mail: Futaba43v9558@gmail.com

Мустафина Лилия Фаатовна, канд. пед. наук, доцент, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. e-mail: lilmus@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH MILD MENTAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION (CASE STUDY: MOSCOW SCHOOL NO. 281)

Faterina U., student at the TISBI University of Management, Kazan, Russia, e-mail: Futaba43v9558@gmail.com

Mustafina L., Ph.D. in Ped. Sciences, Associate Professor, University of Management TISBI, Kazan, Russia. E-mail: lilmus@mail.ru

Abstract. *The article discusses the features of psychological and pedagogical support for students with mild intellectual disabilities in the context of inclusive education. Using the example of School No. 281 in Moscow, which has a correctional department and implements*

adapted programs for children with intellectual disabilities, the article analyzes the main areas of activity of support specialists (psychologist, speech therapist, teacher-defectologist, and social teacher). The article identifies effective practices of psychological and pedagogical support, identifies existing difficulties, and provides recommendations for optimizing work with this category of students.

Key words: *psychological and pedagogical support, mild mental retardation, inclusive education, adapted educational program, correctional and developmental work, socialization.*

References

1. The Russian Federation. Ministry of Education and Science. On approval of the Federal State educational standard for the education of students with intellectual disabilities: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 No. 1599 // Official Internet Portal of Legal Information. – URL: <http://pravo.gov.ru> (date of request: 03/05/2026).
2. GBOU School No. 281. Additional education program “Masteritsa” for students with disabilities (mild mental retardation, option 1) / compiled by A. I. Gulyaeva. – Moscow, 2024. – 24 p.
3. Alyokhina, S. V. Principles of inclusive education / S. V. Alyokhina // Psychological science and education. – 2020. – Vol. 25, No. 5. – pp. 6-16.
4. Bragina, E. A. Psychology of children with mental development disorders : an educational and methodological guide / E. A. Bragina, V. V. Vershinina, I. A. Nikolaeva ; Ulyanovsk State Pedagogical University. – Ulyanovsk : UIGPU, 2024. – 154 p. – URL: <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/11350/read.php> (date of reference: 03/05/2026).
5. Vygotsky, L. S. Fundamentals of defectology/L.S. Vygotsky. St. Petersburg: Lan Publ., 2003. 654 p.
6. Ekzhanova, E. A. Fundamentals of integrated learning: a handbook for universities / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. Moscow : Bustard, 2020. 286 p.
7. Maller, A. R. Upbringing and education of children with severe intellectual disabilities/ A.R. Maller. Moscow: Akademiya, 2010. 208 p.
8. Malofeev, N. N. Inclusive education in the context of modern social policy/N.N. Malofeev // Upbringing and education of children with developmental disabilities. - 2009. — No. 6. — pp. 3-9.
9. Mikhilchi, E. V. Inclusive education : textbook and workshop for universities / E. V. Mikhilchi. – Moscow : Yurait, 2024. – 172 p. – ISBN 978-5-534-16837-2. – URL: <https://urait.ru/bcode/539870> (date of reference: 03/05/2026).
10. Nazarova, N. M. Comparative special pedagogy/N.M. Nazarova. — M.: Academy, 2012. — 336 p.
11. Petrova, V. G. Psychology of mentally retarded schoolchildren/V.G. Petrova, I.V. Belyakova. Moscow: Akademiya, 2002. 160 p.
12. Rubinstein, S. Ya. Psychology of a mentally retarded schoolboy/S.Ya.Rubinstein. — M.: Prosveshchenie, 1986. — 192 p.
13. Semago, M. M. The organization and content of the activity of an educational psychologist / M.M. Semago, N.Ya. Semago. — M.: Iris-press, 2005. — 368 p.

УДК 376.33

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СЮЖЕТНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е.А. Химич

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие навыков сюжетного конструирования у детей 5–6 лет с интеллектуальными нарушениями. На основе данных констатирующей диагностики, выявивших системное недоразвитие ориентировочного, планирующего и контрольного компонентов деятельности, был разработан и апробирован дифференцированный комплекс игр и упражнений, реализуемый в три этапа: ориентировочно-сенсомоторный, плано-исполнительный и творческо-интегративный. Количественный и качественный анализ итоговых показателей подтвердил устойчивую положительную динамику: средний суммарный балл по группе увеличился с 6,5 до 8,4, 20% детей перешли с низкого на средний уровень сформированности конструктивных навыков. Статья демонстрирует практическую значимость дифференцированного подхода в инклюзивной дошкольной среде и вносит вклад в теорию коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сюжетное конструирование, интеллектуальные нарушения, старший дошкольный возраст, дифференцированный подход, формирующий эксперимент, коррекционно-развивающая работа.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим запросом на научно обоснованные практики инклюзивного образования в дошкольных организациях. Конструктивная деятельность, в частности её сюжетный вариант, выступает значимым средством познавательного, моторного и социально-коммуникативного развития старших дошкольников. Однако у детей с интеллектуальными нарушениями (ИН) данный вид деятельности характеризуется системным недоразвитием: фрагментарностью зрительного анализа образца, трудностями удержания словесной инструкции, импульсивностью действий, отсутствием предварительного планирования и слабым речевым опосредованием [1; 6]. Традиционные фронтальные формы обучения не обеспечивают адекватного продвижения данной категории детей, что требует внедрения дифференцированных, поэтапно организованных коррекционно-развивающих программ.

Цель статьи – представить результаты формирующего

эксперимента по апробации дифференцированного комплекса игр и упражнений, направленных на развитие сюжетного конструирования у детей 5–6 лет с ИН. Гипотеза исследования заключалась в том, что применение дифференцированного комплекса, учитывающего специфику зрительного анализа, планирования и речевой регуляции, позволит повысить уровень сформированности конструктивных навыков у детей экспериментальной группы по сравнению с исходными показателями.

Проблема изучения особенностей конструктивной деятельности у детей с ИН подробно разработана в отечественной специальной педагогике. О.П. Гаврилушкина выделила качественное своеобразие конструирования у данной категории дошкольников, подчеркнув зависимость от внешней организации, слабость аналитико-синтетических операций и низкий уровень самоконтроля [1]. Л.А. Парамонова и Е.А. Стребелева обосновали необходимость поэтапного формирования конструктивных умений с обязательной материализацией действий и речевым сопровождением [4; 6]. Современные исследования подтверждают, что игровые методы и полисенсорная опора снижают тревожность, расширяют зону ближайшего развития и способствуют переносу навыков в свободную деятельность [3; 7].

В международной практике внимание уделяется роли исполнительных функций (рабочей памяти, когнитивной гибкости, тормозного контроля) как предикторов успешного усвоения конструктивных и математических навыков в раннем возрасте. Метаанализы показывают, что структурированные, дифференцированные вмешательства, направленные на развитие планирования и самоконтроля, демонстрируют статистически значимые эффекты у дошкольников с задержкой развития [5]. Тем не менее, в отечественной литературе недостаточно изучен вопрос о системном сочетании дифференциации по исходному уровню подготовки с трёхэтапной структурой занятия (сенсомоторный → плано-исполнительный → творческий) именно в контексте сюжетного конструирования старших дошкольников с ИН. Данная статья восполняет указанный пробел, представляя эмпирические данные формирующего эксперимента.

Экспериментальная выборка состояла из 10 детей 5–6 лет с диагностированным нарушением интеллекта, обучающихся в группах компенсирующей направленности ГБОУ г. Москвы «Школа № 922» и ГБОУ г. Москвы «Школа № 2000». Дети сравнительной группы (10 человек с нормативным развитием) в формирующем этапе не участвовали; их данные использовались исключительно на констатирующем этапе для выявления специфики дефицитов.

Диагностический инструментальный включал три задания:

1) «Построй по образцу» (оценка зрительного анализа и точности воспроизведения); 2) «Построй по словесной инструкции» (оценка речевой регуляции и пространственной ориентировки); 3) «Свободное конструирование» (оценка творческого замысла и речевого оформления). Максимальный суммарный балл – 18. Уровни сформированности: высокий (16–18), средний (9–15), низкий (до 8).

Формирующее обучение проводилось с января по апрель 2026 года (24 занятия, 2 раза в неделю по 20–25 мин). Программа реализовывалась в три этапа: ориентировочно-сенсомоторный (8 занятий, январь–февраль), плано-исполнительный (10 занятий, март), творческо-интегративный (6 занятий, апрель). Дифференциация осуществлялась по содержанию и степени педагогической поддержки: для детей с низким уровнем применялись контурные шаблоны, физическая помощь «рука в руке», пошаговые инструкции; для детей со средним уровнем – фрагментарные схемы, задания на поиск ошибок, модификацию построек и устное планирование. Обработка данных включала количественный анализ суммарных баллов и качественный анализ протоколов наблюдения.

Специфика комплексов у детей с низким и средним уровнем конструирования:

Дифференцированный комплекс для детей с низким уровнем (8 чел., до 8 баллов)

Целевой фокус: компенсация фрагментарности восприятия, алгоритмизация действий, профилактика импульсивности и быстрой истощаемости, формирование базового зрительно-моторного соотношения.

Содержательные приёмы:

1. «Собери по контуру» – наложение реальных деталей конструктора на плоскостной картонный шаблон. Компенсирует трудности пространственного анализа и формирует устойчивый зрительно-моторный эталон.

2. «Найди такую же» – выбор из 3–4 предложенных элементов детали, идентичной образцу по форме и размеру. Развивает дифференцированное восприятие и снижает импульсивный захват.

3. «Рука в руке + проговаривание» – физическое направление движений педагогом с одновременной чёткой речевой формулировкой каждого шага («Берём большой кубик. Ставим ровно. Сверху кладем пластину»). По мере усвоения помощь трансформируется: совместное действие → указание пальцем → только речевая подсказка.

4. «Два шага» – дозированная инструкция: выполнение первого действия → ожидание подтверждения взрослого → получение второго условия. Формирует удержание цели и снижает хаотичность.

5. «Что пропало?» – педагог незаметно убирает одну деталь

из простой постройки. Ребёнок должен обнаружить изменение и восстановить конструкцию. Упражнение тренирует зрительную память и элементарный самоконтроль.

Организационные условия: работа за столами с чётко зонированным пространством (отдельные поля для образца и деталей), частая смена видов активности (конструирование → сортировка → динамическая пауза → обыгрывание) для профилактики утомления.

Дифференцированный комплекс для детей со средним уровнем (2 чел., 9–15 баллов)

Целевой фокус: развитие планирования, работа с пространственной лексикой, преодоление стереотипности действий, формирование навыков самопроверки и речевого отчёта.

Содержательные приёмы:

1. «Построй по словесной инструкции» – выполнение многосоставного задания без визуальной демонстрации (например, с указанием расположения элементов: «слева», «справа», «сверху»). Требуется удержания условия в памяти, планирования последовательности и самоконтроля.

2. «Схема-подсказка» – предъявление фрагментарной схемы (только основание и контур крыши) вместо целостного образца. Ребёнок самостоятельно подбирает недостающие элементы, опираясь на представление о функциональном назначении постройки.

3. «Найди ошибку» – анализ постройки, намеренно возведённой педагогом с 1–2 нарушениями (асимметрия, перепутанные цвета, отсутствие обязательного элемента). Ребёнок формулирует замечание и исправляет конструкцию, что целенаправленно развивает критичность.

4. «Добавь элемент» – модификация готовой постройки по условию («сделай дверь шире», «добавь второй этаж»). Развивает когнитивную гибкость и умение преобразовывать образец.

5. «План в речи» – составление устного алгоритма до начала работы («Сначала я сделаю... Потом поставлю... В конце приделаю...»). Педагог проверяет логическую связность и помогает скорректировать нелогичные звенья.

Организационные условия: работа на ковре с модульными наборами для создания масштабных сюжетных композиций; постепенное включение детей в подгрупповую работу с низкого уровня в роли «помощников-инструкторов», что стимулирует речевую активность и закрепляет навыки в новой социальной позиции.

Педагогическая логика дифференциации

Обобщенная логика работы с дифференцированными группами представлена ниже.

Таблица 1

Логика дифференциации

Параметр	Низкий уровень	Средний уровень
Тип опоры	Максимальная материализация, физическая помощь, пошаговые алгоритмы	Фрагментарные схемы, речевые инструкции, проблемные ситуации
Характер инструкции	Дозированная («два шага»), с частым подтверждением	Многосоставная, пространственно ориентированная, без наглядного дублирования
Формирование контроля	Внешний (взрослый указывает на ошибку, ребёнок восстанавливает)	Внутренний (поиск ошибок, самопроверка, коррекция по условию)
Речевое опосредование	Проговаривание действий параллельно с моторным выполнением	Планирование в речи до действия, развёрнутый отчёт после
Социальная роль	Исполнитель, нуждающийся в организующей помощи	«Архитектор»/«помощник», транслирующий образец сверстникам

Данная структура комплекса полностью соответствует требованиям ФАОП ДО для обучающихся с нарушением интеллекта и обеспечивает поступательное продвижение от наглядно-действенного уровня конструирования к начальному уровню речевой регуляции и элементарного планирования, что было эмпирически подтверждено в ходе формирующего эксперимента.

Повторная диагностика после завершения формирующего эксперимента выявила устойчивую положительную динамику у всех участников экспериментальной группы. Средний суммарный балл увеличился с 6,5 до 8,4 (прирост +1,9). Распределение по уровням изменилось следующим образом: на констатирующем этапе низкий уровень преобладал (80%, 8 чел.), средний – 20% (2 чел.), высокий – 0%; на итоговом этапе низкий уровень сохранился у 6 детей (60%), средний – у 4 детей (40%), высокий уровень не был достигнут ни у одного ребенка.

Качественный анализ выполнения заданий показал снижение импульсивного захвата деталей, улучшение соотношения формы и размера с образцом, уменьшение грубых пространственных ошибок. В задании «Построй по словесной инструкции» 3 ребенка смогли выполнить постройку после повторения инструкции; у остальных исчезли полные отказы от выполнения. В задании «Свободное конструирование» у детей среднего уровня появились краткие пояснения к постройкам, действия стали более самостоятельными. У детей низкого уровня, несмотря на сохранение бессюжетного характера построек, сократилось число

отказов от речевого ответа.

Индивидуальная динамика подтвердила зависимость результатов от исходного уровня, состояния произвольного внимания и речевой функции. Дети с выраженными регуляторными дефицитами показали минимальный количественный прирост, но качественные сдвиги проявились в готовности к совместной деятельности, снижении ситуативного негативизма и положительном отношении к дозированной помощи взрослого.

Выводы

Проведенный формирующий эксперимент позволил подтвердить выдвинутую гипотезу: систематическое применение дифференцированного комплекса игр и упражнений, учитывающего специфику зрительного анализа, планирования и речевой регуляции, способствует повышению уровня сформированности конструктивных навыков у детей 5–6 лет с ИН. Полученные результаты согласуются с данными О.П. Гаврилушкиной и Е.А. Стребелевой о системном характере недоразвития конструктивной деятельности у данной категории детей [1; 6], однако демонстрируют, что целенаправленное поэтапное обучение с дифференциацией по стартовой подготовке позволяет преодолеть фрагментарность восприятия, снизить импульсивность и активизировать речевое опосредование.

В отличие от зарубежных исследований, фокусирующихся преимущественно на тренировке исполнительных функций вне предметно-игрового контекста [5], представленная методика интегрирует развитие планирования и самоконтроля непосредственно в сюжетное конструирование, что обеспечивает более высокую экологическую валидность и перенос навыков в свободную деятельность.

Практическая значимость работы заключается в разработке диагностического инструментария, структурированного комплекса из 24 занятий и методических рекомендаций по дозированию педагогической помощи, которые могут быть внедрены в практику учителей-дефектологов и воспитателей групп компенсирующей направленности. Ограничением исследования является краткосрочность коррекционного цикла (4 месяца) и отсутствие высокого уровня на итоговом этапе, что закономерно для детей с ИН и указывает на необходимость пролонгированной работы.

Литература

1. Гаврилушкина О.П. Конструктивная деятельность дошкольников с интеллектуальными нарушениями: специфика и коррекция. М.: Просвещение, 2019.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
3. Фатихова Л.Ф. Игровые технологии в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Казань:

ФГБОУ ВО КГПУ, 2020.

4. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития дошкольников. М.: Издательство МГПУ, 2018.

5. Diamond A. Executive Functions // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 135–168.

6. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017.

7. Лусс Т.В., Жукова Т.А. Сенсомоторное развитие и конструирование в старшем дошкольном возрасте. СПб.: Речь, 2021.

Автор публикации:

Химич Е.А., студентка, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: ea_khimich@mpgu.org

DEVELOPMENT OF PLOT-BASED CONSTRUCTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: RESULTS OF A DIFFERENTIATED FORMATIVE INTERVENTION

Khymich E.A., Student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: ea_khimich@mpgu.org

Abstract. *The article presents the results of a formative experiment aimed at developing plot-based construction skills in 5–6-year-old children with intellectual disabilities. Based on initial diagnostic data revealing systemic underdevelopment of orientational, planning, and control components of construction activity, a differentiated complex of games and exercises was designed and implemented across three stages: orientational-sensory-motor, plan-executive, and creative-integrative. Quantitative and qualitative analysis of post-intervention outcomes confirmed sustained positive dynamics: the group's mean total score increased from 6.5 to 8.4, and 20% of children progressed from the low to the medium level of construction skill formation. The article demonstrates the practical value of a differentiated approach in inclusive early childhood settings and contributes to the theory of corrective-developmental work with children with special educational needs.*

Keywords: *inclusive education, plot-based construction, intellectual disabilities, older preschool age, differentiated approach, formative experiment, corrective-developmental work.*

References

1. Gavrilushkina O.P. Konstruktivnaya deyatel'nost' doshkolnikov s intellektualnymi narusheniyami: spetsifika i korrektsiya [Construction Activity of Preschoolers with Intellectual Disabilities: Specifics and Correction]. Moscow: Prosveshchenie, 2019.
2. Vygotsky L.S. Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vols. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984.
3. Fatikhova L.F. Igrovye tekhnologii v korrektsionnoy rabote s detmi s OVZ [Game Technologies in Corrective Work with Children with Disabilities]. Kazan: KGPU, 2020.
4. Paramonova L.A. Konstruirovaniye kak sredstvo razvitiya doshkolnikov [Construction as a Means of Preschool Development]. Moscow: MGPU Publishing, 2018.
5. Diamond A. Executive Functions. Annual Review of Psychology, 2013, vol. 64, pp. 135–

168.

6. Strebeleva E.A. Korreksionno-razvivayushcheye obucheniye detey v protsesse didakticheskikh igr [Corrective-Developmental Teaching of Children in the Process of Didactic Games]. Moscow: VLADOS, 2017.

7. Luss T.V., Zhukova T.A. Sensomotornoye razvitiye i konstruirovaniye v starshem doskolnom vozraste [Sensorimotor Development and Construction in Older Preschool Age]. St. Petersburg: Rech, 2021.

УДК 376.1:37.015.3

**ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ МЫШЛЕНИЯ
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: КОНТЕНТНЫЙ АНАЛИЗ
ДИНАМИКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДУЛЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Н.В. Микляева, К.К. Белых

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия
ГБОУ Школа № 2120 г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема обеспечения преемственности коррекционно-развивающего сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на стыке дошкольного и начального общего образования. В основу проектирования виртуальных профилей детей и годового цикла интерактивных модулей положены лонгитюдные истории реальных детей (n=8), чьи психолого-педагогические характеристики, заключения ПМПК и индивидуальные адаптированные образовательные программы (АОП) стали содержательным каркасом симуляционных сценариев. Цель исследования — выявить, как контентный сравнительный анализ динамики интерактивных модулей позволяет транслировать стратегию мышления учителя-дефектолога, ориентированную на прогноз развития ребёнка, а не только на реактивную коррекцию, и сопоставить профессиональные стратегии на дошкольном и начальном этапах обучения. В ходе работы проанализированы профессиональные выборы на этапах от установления первичного контакта до формирования учебной самостоятельности. Результаты демонстрируют структурное сопоставление стратегий: на дошкольном этапе доминирует адаптационно-сенсорная логика (эмоциональный якорь, одношаговые инструкции, тактильная помощь, игровая мотивация), тогда как при переходе к начальной школе стратегия трансформируется в алгоритмизирующую и прогностическую (двух-трёхшаговые инструкции, визуальные карты «сначала-потом», саморегуляция, проектная рамка, метаконструктивная рефлексия). Делается вывод о том, что симуляционная среда, построенная на реальных траекториях сопровождения, выступает инструментом формирования профессиональной гибкости, обеспечивающей непрерывность образовательного маршрута при сохранении коррекционной цели и изменении формы её реализации.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, преемственность, дети с ОВЗ, учитель-дефектолог, прогностическое мышление, интерактивные модули, контентный анализ, адаптированная образовательная программа, дошкольное образование, начальное общее образование.*

Переход ребёнка с ОВЗ из дошкольной образовательной организации в начальную школу традиционно оценивается как один из наиболее уязвимых этапов образовательной траектории. Разрыв в

организационных моделях, смена требований к произвольной регуляции и академическим навыкам часто приводят к дезадаптации, регрессу в сформированных умениях и потере контакта со специалистами. Преемственность в данном контексте понимается не как механическая передача документации или сохранение идентичных заданий, а как системная сохранность ключевых регуляторных механизмов: предсказуемости среды, опоры на сохранённые функции, поэтапного перевода помощи от физической к вербальной и визуальной, а также формирования устойчивых ритуалов начала и завершения деятельности.

Особую роль в обеспечении этой непрерывности играет способность учителя-дефектолога мыслить прогностически: видеть за текущим поведением ребёнка не изолированный симптом, а звено в годовой динамике развития, планировать стратегию сопровождения на несколько месяцев вперёд и заранее моделировать точки возможного кризиса при смене образовательного звена. Традиционные формы практики редко позволяют отработать эту способность безопасно. Цифровые симуляционные тренажёры, создаваемые на базе реальных клинических случаев, восполняют данный пробел, превращая опыт сопровождения в структурированный профессиональный инструмент. В настоящей работе предпринята попытка содержательного сопоставления стратегий дефектолога на дошкольном этапе и этапе начального образования, а также выявления механизмов их непрерывного перехода в условиях симуляционного моделирования.

Проблема преемственности в специальном образовании закреплена в нормативно-методической базе инклюзивного образования. Федеральные адаптированные образовательные программы для дошкольного образования (ФАОП ДО) и для начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФАОП НОО) фиксируют принцип непрерывности сопровождения, акцентируя внимание на сохранении индивидуального образовательного маршрута, преемственности коррекционных задач и формировании предпосылок учебной деятельности (ФАОП ДО, 2022; ФАОП НОО, 2022). Однако на практике этот принцип часто нарушается из-за различий в организационных условиях, нагрузке специалиста и отсутствия единых маркеров динамики, позволяющих точно выстраивать мосты между дошкольной диагностикой и школьной адаптацией.

Зарубежные исследования в области подготовки специалистов к работе с детьми с ОВЗ активно внедряют симуляционные технологии как мост между теорией и клинической практикой. В работах, представленных в репозиториях ResearchGate и Google Scholar, отмечается, что виртуальные кейсы позволяют отрабатывать дозирование помощи, реакцию на отказ, управление сенсорной перегрузкой и

формирование предсказуемых ритуалов без риска для реального ребёнка (Dieker et al., 2014). Особенно значимыми признаются платформы, где будущий педагог видит мгновенную реакцию «ребёнка» на выбор инструкции, материала или стратегии переключения, что формирует метакогнитивный контроль профессионального действия.

Несмотря на растущий интерес к цифровым тренажёрам, в российской практике остаётся недостаточно работ, раскрывающих механизм симуляционного моделирования именно как инструмента формирования прогностического мышления дефектолога и содержательного сопоставления стратегий на стыке ДО и НОО. Данная статья восполняет этот пробел, демонстрируя, как контентный анализ лонгитюдных интерактивных модулей, построенных на реальных траекториях сопровождения, позволяет выстроить сквозную коррекционную логику и обеспечить реальную преемственность при изменении образовательного этапа.

В качестве основного метода исследования использован контентный сравнительный анализ динамики интерактивных симуляционных модулей в среде «ПедПрактикум» (профиль «Учитель-дефектолог»). Материалом для проектирования виртуальных профилей детей и годового цикла занятий послужили лонгитюдные истории реальных детей ($n=8$) с различными нозологическими профилями (РАС, ЗПР, умственная отсталость, сочетанные нарушения). Образы симулякров созданы на основе психолого-педагогических характеристик, заключений ПМПК и индивидуальных АООП реальных детей, с сохранением конфиденциальности информации и ФИО ребенка, данных его семьи. Реальные коррекционно-развивающие занятия были трансформированы в интерактивные сценарии, строго соответствующие календарно-тематическому планированию (КТП) и этапным задачам сопровождения каждого ребёнка.

Методология анализа опирается на принцип «стоп-кадра»: каждый модуль моделирует один из этапов учебного года (сентябрь–май) и содержит точки профессионального выбора (подбор материала, формулировка инструкции, реакция на ошибку, способ переключения, ритуал завершения). Сравнительный анализ проводился по четырём параметрам:

- (1) сложность инструкции и тип помощи;
- (2) структура мотивации и подкрепления;
- (3) форма рефлексии и самоконтроля;
- (4) уровень произвольной регуляции.

Анализ позволил выявить не только изменение поведения виртуального ребёнка, но и смену стратегии мышления самого специалиста: от реактивного реагирования к прогностическому

планированию коррекционной траектории при переходе от дошкольного звена к начальной школе.

Сначала мы сравнили смену стратегий мышления и действий дефектолога в течение года на дошкольном этапе.

На стартовом этапе (сентябрь–октябрь) стратегия мышления носит стабилизирующий и адаптационный характер. В модуле с Ваней (РАС, полевое/отрешённое поведение) занятие начинается с подготовки пространства, исключения резких стимулов, использования коротких команд («Стоп», «Толкай») и формирования ритуала завершения через совместную уборку. В случае с Костей (УО, отсутствие речи, стереотипии) акцент делается на формировании базового учебного стереотипа «сидеть за столом», отработке инструкции «Дай» с помощью «рука в руке» и немедленном пищевом подкреплении. У Давида (ЗПР, ОНР) сентябрьский модуль фокусируется на создании эмоциональной безопасности через игрушки-посредники (Тимоша, Суперблек), тактильные якоря (дощечки для отбивки слогов) и визуальные ленты времени. У Вероники (ЗПР, тревожность, реакции «замирания») ключевой задачей становится снижение тревожности через тактильные маркеры и частую смену деятельности (3–5 минут), чтобы не допустить когнитивной перегрузки. У Леры (эмоциональная лабильность) октябрьский модуль опирается на создание эмоциональной безопасности через игровую метафору (конструктор как «дом занятия») и мягкой коррекции без прямого указания на ошибку. Прогноз специалиста здесь направлен не на академический результат, а на фиксацию микро-успехов: появление взгляда, реакцию на имя, готовность принять инструкцию.

К середине года (декабрь–март) стратегия трансформируется в развивающую и коммуникативно-ориентированную. Специалист уже опирается на установленный контакт и начинает расширять «окно взаимодействия». В модуле с Ваней (декабрь) занятие строится на удержании контакта через интерес ребёнка (супергерои, сенсорные элементы), используется «игровая провокация» для запуска реакции «да/нет». В случае с Вероникой (декабрь) вводится сюжетно-ролевая игра «В больницу», где через алгоритм действий и визуальные схемы отрабатываются причинно-следственные связи и порядковый счёт. У Ксении (ЗПР, импульсивность, особенности эмоционально-волевой сферы) ноябрьский модуль ориентирован на отработку пространственных понятий через тактильную игру с 3D-ящерицей и схему тела. Давид (март) демонстрирует переход к выполнению двухшаговых инструкций без повторения, закреплению последовательности дней недели через «паровозик дней», ориентировке на циферблате и обнаружению нелепиц с вербальным обоснованием. Лера (март) переходит к развитию связной речи через составление рассказов по серии картинок и работу

с визуальными схемами, сохраняя эмпатическое присоединение перед коррекцией. Прогноз специалиста направлен на формирование способности ребёнка восстанавливаться после срыва, удерживать структуру высказывания или алгоритма и принимать помощь.

На завершающем этапе (апрель–май) стратегия мышления приобретает алгоритмизирующий, проектный и прогностический характер. В модуле с Лерой занятие строится на закреплении счёта в пределах 20 через вариативность стратегий (пальцы → разложение числа → палочки), иллюзию выбора и игровую смену ролей («ты меня учишь»). У Вани (май) структура занятия опирается на визуальный алгоритм «сначала–потом» (козлёнок → компьютерная мышка → карточная игра → машинка), таймер как объективный маркер завершения и обязательное обращение по имени с паузой. Костя (май) демонстрирует переход от стереотипного использования предметов к символическому (прищепка как «вафельная трубочка»), освоение двухшаговых инструкций и просьбу о помощи звуком/жестом («Ги!»). Давид (май) закрепляет навыки саморефлексии через сборку пирамидки-отчёта, самостоятельное обведение программы циркового представления и вербализацию последовательности действий. Вероника (май) закрепляет навыки работы по простому алгоритму с элементами самоконтроля. Ксения (апрель) участвует в проектном занятии «Цирк», где отрабатывает рефлексивные навыки через наглядные средства («Умные весы»), обсуждает безопасные сценарии и сохраняет позитивное отношение к занятию. Прогноз специалиста теперь направлен на закрепление учебной самостоятельности, формирование произвольной регуляции и подготовку к переходу в школьную среду, где структура занятия становится более жёсткой, но опирается на выработанные за год предсказуемые маркеры.

Сравнительный анализ показывает, что специалисты, работающие с данными модулями, постепенно переходят от реактивного исправления ошибок к прогностическому планированию: они заранее моделируют точки возможного отказа, дозируют когнитивную нагрузку, используют визуальные и временные опоры как «карту занятия» и формируют ритуалы, которые станут якорями безопасности в начальной школе. Именно контентная динамика модулей позволяет выявить эту смену стратегии: от стабилизации контакта → к расширению коммуникации → к алгоритмизации, проектной деятельности и самостоятельности.

Контентный анализ динамики интерактивных модулей показал, что дальнейшая **преемственность между дошкольным и начальным образованием** обеспечивается не копированием заданий, а сохранением базовых регуляторных опор, которые трансформируются в содержательном плане. Сравнение стратегий на двух этапах позволяет

зафиксировать чёткую смену профессиональной логики дефектолога.

На **дошкольном этапе** стратегия носит адаптационно-сенсорный характер. Ключевая задача — не академическое усвоение, а стабилизация эмоционального фона и формирование базового учебного стереотипа. В модуле с Костей (нарушение интеллекта, 4 года) занятие начинается с отработки инструкции «Дай» через приём «рука в руке», немедленного пищевого подкрепления и мягкого перенаправления оральных стереотипов на безопасные предметные действия. В модуле с Ваней (РАС, 5 года) приоритет отдаётся наблюдению, присоединению к спонтанной игре, коротким функциональным командам («Стоп», «Толкай», «На!») и формированию ритуала завершения через совместную уборку. Позднее, к концу года, формируется понимание временной последовательности через визуальный алгоритм «сначала–потом» (козлёнок → компьютер → карточки → машинка), используется таймер как объективный маркер завершения, закрепляется вербализация бинарных ответов («да/нет» голосом). У Вероники (ЗПР, эпилепсия, 4 года) используется тактильный контакт, частая смена деятельности (3–5 минут) и игровые посредники (мишка, зайчик) для предупреждения реакций «замирания». На этом этапе инструкция одношаговая, помощь физическая/предметная, мотивация строится на сенсорном интересе и ситуации успеха, рефлексия символическая (кубики эмоций, жесты прощания). Прогноз специалиста направлен на фиксацию микро-успехов: взгляд, реакцию на имя, готовность принять мягкую инструкцию.

При переходе к **начальной школе** стратегия трансформируется в алгоритмизирующую и прогностическую. Фокус смещается с эмоциональной стабилизации на развитие произвольной регуляции, учебной самостоятельности и метаконструктивного контроля. В модуле с Лерой (ЗПР, инфантилизм) закрепляется счёт в пределах 20 через вариативность стратегий (пальцы → разложение числа → палочки), создаётся иллюзия выбора («решишь 5 или 6 примеров?»), вводится игровая смена ролей «ты меня учишь», а рефлексия принимает форму мяч-интервью с вербализацией впечатлений. У Давида (ЗПР, ОНР) и Ксении (ЗПР, гипердинамический синдром) занятие выстраивается в проектной рамке («Спасательная миссия», «Цирк Ксении»), где ребёнок действует по внешнему алгоритму из 3–4 символов, самостоятельно отслеживает прогресс («умные весы», пирамидка успеха), обсуждает безопасные сценарии без защитных реакций. На этом этапе инструкция двух-трёхшаговая, помощь жестовая/визуальная, мотивация строится на проектной инициативе и признании достижений, рефлексия вербализуется и инструментализируется. Прогноз специалиста направлен на закрепление учебной самостоятельности, формирование произвольной регуляции и подготовку к школьной среде.

Сравнительный анализ показывает, что симуляционная среда делает видимым механизм преемственности: сохраняется предсказуемая структура занятия и ритуалы начала/завершения, но меняется уровень требований к произвольности, сложность инструкций и форма контроля. Специалисты, работающие с данными модулями, постепенно переходят от реактивного исправления ошибок к прогностическому планированию: они заранее моделируют точки возможного отказа, дозируют когнитивную нагрузку, используют визуальные и временные опоры как «карту занятия» и формируют ритуалы, которые станут якорями безопасности в начальной школе. Именно контентная динамика модулей позволяет выявить эту смену стратегии: от стабилизации контакта → к расширению коммуникации → к алгоритмизации, проектной деятельности и самостоятельности.

Цель исследования — выявить, как контентный сравнительный анализ динамики интерактивных модулей, построенных на реальных траекториях сопровождения, позволяет транслировать стратегию мышления учителя-дефектолога, ориентированную на прогноз развития ребёнка, и сопоставить профессиональные подходы на дошкольном и начальном этапах обучения, — достигнута. Результаты демонстрируют, что преемственность между ступенями образования обеспечивается не механическим переносом заданий, а трансформацией коррекционной логики при сохранении её структурного ядра: предсказуемости среды, дозирования помощи и опоры на актуальный ресурс ребёнка.

На дошкольном этапе доминирует адаптационно-сенсорная стратегия: одношаговые инструкции, тактильная помощь, игровая мотивация, символическая рефлексия. При переходе к начальной школе стратегия сменяется алгоритмизирующе-прогностической: многошаговые инструкции, визуальные карты последовательности, проектная рамка, вербализованная рефлексия и саморегуляция. Полученные данные согласуются с требованиями ФАОП ДО и ФАОП НОО о приоритете эмоциональной безопасности и произвольной регуляции, а также дополняют международные исследования о симуляционном обучении (Dieker et al., 2014), показывая, как цифровые тренажёры, основанные на реальных АОП и КТП, могут использоваться для формирования прогностического мышления, критически важного при смене образовательного звена. В отличие от традиционных кейс-стади, симуляционная среда позволяет будущему дефектологу видеть причинно-следственную связь между выбором инструкции, материала или стратегии переключения и реакцией ребёнка, формируя профессиональную гибкость до выхода в реальную практику.

Практическая значимость работы заключается в обосновании интеграции лонгитюдных интерактивных модулей в программы

подготовки учителей-дефектологов, а также в разработке рекомендаций по обеспечению преемственности в реальных школьно-дошкольных кластерах. Перспективным направлением исследований видится расширение контентного анализа на кросс-дисциплинарные модули, где дефектолог, логопед и психолог моделируют согласованное сопровождение, а также внедрение симуляционных сценариев в систему повышения квалификации действующих специалистов.

Литература

1. Федеральная адаптированная образовательная программа для дошкольного образования : утверждено приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. — М., 2022. — 158 с.
2. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждено приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. — М., 2022. — 214 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утверждено приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. — М., 2013.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждено приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598. — М., 2014.
5. Dieker L. A., Rodriguez J. A., Cook B. G., Ouse T. The potential of simulated environments for teacher education: Current and future possibilities // *Teacher Education and Special Education*. — 2014. — Vol. 37, № 1. — P. 21–33.

Авторы публикации

Микляева Н. В., к. пед. н., профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, E-mail: 461119@mail.ru

Белых К. К., учитель-дефектолог, ГБОУ Школа № 2120 г. Москвы

PROGNOSTIC STRATEGY OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST'S THINKING: CONTENT ANALYSIS OF INTERACTIVE MODULE DYNAMICS IN ENSURING CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Miklyeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, E-mail: 461119@mail.ru.

Belykh K., Teacher-Defectologist, School No. 2120, Moscow.

Abstract: This article addresses the challenge of ensuring continuity in correctional and developmental support for children with disabilities (OVZ) during the transition from preschool to primary education. The design of virtual child profiles and the annual cycle of interactive modules is based on longitudinal histories of real children (n=8), whose clinical and psycho-pedagogical characteristics, calendar-thematic plans, and individual adapted educational programs (AEP) formed the substantive framework of simulation scenarios. The aim of the study is to identify how content-based comparative analysis of interactive module dynamics can convey the thinking strategy of a teacher-defectologist oriented toward developmental prognosis rather than reactive correction, and to compare professional strategies at the preschool and primary school stages. Professional choices were analyzed

from the stage of establishing initial contact to the formation of academic independence. Results demonstrate a structural comparison of strategies: at the preschool stage, adaptive-sensory logic dominates (emotional anchor, one-step instructions, tactile help, play-based motivation), whereas during the transition to primary school, the strategy transforms into an algorithmizing and prognostic one (two-to-three-step instructions, visual "first-then" maps, self-regulation, project framing, metaconstructive reflection). It is concluded that a simulation environment built on real support trajectories serves as a tool for developing professional flexibility, ensuring the continuity of the educational pathway while preserving the correctional goal and transforming its form of implementation.

Keywords: *inclusive education, continuity, children with disabilities, teacher-defectologist, prognostic thinking, interactive modules, content analysis, adapted educational program, preschool education, primary general education.*

References

1. Adapted Federal Educational Program for Preschool Education (FAOP DO). Approved by Order of the Ministry of Education of Russia No. 1028, 25.11.2022. Moscow, 2022. 158 p.
2. Adapted Federal Educational Program for Primary General Education for Students with Disabilities (FAOP NOO OVZ). Approved by Order of the Ministry of Education of Russia No. 1028, 25.11.2022. Moscow, 2022. 214 p.
3. Federal State Educational Standard for Preschool Education. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1155, 17.10.2013. Moscow, 2013.
4. Federal State Educational Standard for Primary General Education for Students with Disabilities. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1598, 19.12.2014. Moscow, 2014.
5. Dieker L. A., Rodriguez J. A., Cook B. G., Ouse T. The potential of simulated environments for teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*. 2014;37(1):21–33.

УДК 376.3; 159.922.7

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Никулина С. Д.

**ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет»,
г. Москва, Россия**

***Аннотация.** Развитие диалогической речи является ключевым показателем социального и коммуникативного становления личности, однако у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) данный процесс протекает по искажённому варианту, что существенно осложняет их интеграцию в образовательную среду. Цель статьи — осуществить теоретико-методологический анализ онтогенеза диалогической речи, выявить специфические особенности её формирования при аутистическом дизонтогенезе и разработать структурную модель нарушений диалогических умений. В работе использованы методы теоретического анализа, сравнительного анализа, систематизации и структурно-функционального моделирования. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований построена сравнительная характеристика нормативного и искажённого речевого онтогенеза, выделены три компонента нарушения диалогической речи при РАС (мотивационно-потребностный, коммуникативно-прагматический, структурно-языковой), проанализирована вариативность речевого развития в зависимости от уровня сохранности коммуникативной функции. Показано, что ядерным дефицитом при РАС выступает диссоциация между формальным владением языковыми средствами и их реальной коммуникативной функцией, обусловленная нарушениями интерсубъективности и «теории психического». Результаты теоретического анализа подтверждают необходимость смещения коррекционного фокуса с изолированной отработки речевых форм на развитие коммуникативной мотивации, прагматических навыков и социальной рефлексии.*

***Ключевые слова:** диалогическая речь, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, дизонтогенез речи, коммуникативно-прагматический дефицит, теория психического, инклюзивное образование, структурная модель нарушений.*

Проблема развития диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) сохраняет высокую теоретическую и практическую значимость в современной специальной педагогике и клинической психологии. Поступление в школу кардинально меняет социальную ситуацию развития ребёнка: расширяется круг общения, появляются новые формы речевой деятельности (учебный диалог, монологические ответы, письменная

коммуникация), ужесточаются требования к регуляции поведения и пониманию подтекста. Для типично развивающегося младшего школьника эти изменения становятся естественным этапом когнитивно-речевого созревания, однако для ребёнка с РАС они часто провоцируют дезадаптацию, коммуникативные сбои и социальную изоляцию. Нарушения коммуникативной сферы и социального взаимодействия являются ядерным симптомом аутизма, определяющим структуру дефекта и выступающим главным барьером для успешной инклюзии. Несмотря на широкую представленность методических рекомендаций по развитию речи при РАС, в научной литературе остаётся недостаточно систематизированных теоретических работ, раскрывающих именно диалогический аспект речевого дизонтогенеза на этапе младшего школьного возраста. Большинство исследований фокусируются на императивной функции речи, коррекции эхолалий или развитии фонетико-фонематической стороны, оставляя вне поля зрения прагматические, рефлексивные и интересубъективные механизмы диалога. Цель данной статьи — осуществить теоретико-методологический анализ проблемы диалогической речи у младших школьников с РАС, выявить качественное своеобразие её онтогенеза по сравнению с нормой, а также разработать структурную модель нарушений, которая станет теоретической основой для последующего эмпирического исследования и разработки диагностико-коррекционного инструментария.

В современной лингвистике, психолингвистике и специальной психологии диалог рассматривается не как механическая смена реплик, а как сложная интересубъективная деятельность, генетически являющаяся первичной формой речевого общения. Л.С. Выготский подчёркивал, что речь ребёнка изначально возникает как функция социального взаимодействия и лишь впоследствии дифференцируется во внутреннюю речь, обеспечивая регуляцию собственного поведения [3]. М.М. Бахтин, развивая теорию речевых жанров, утверждал, что любое высказывание диалогично по своей природе, поскольку оно всегда адресовано другому и предполагает ответную реакцию, формируя смысловое поле взаимопонимания [2]. А.А. Леонтьев рассматривал диалог как совместную деятельность, направленную на достижение коммуникативного результата, где ключевую роль играют механизмы речевого восприятия, порождения и обратной связи [6]. В онтогенезе нормативно развивающегося ребёнка становление диалогической речи представляет собой поэтапный процесс, детерминированный сменой ведущей деятельности и расширением социального окружения. Как показывают исследования М.И. Лисиной, уже в младенческом возрасте формируется потребность в общении, проходящая путь от ситуативно-личностного к внеситуативному взаимодействию [7]. В раннем

возрасте диалог опосредован совместной предметной деятельностью, а в дошкольном периоде сюжетно-ролевая игра выступает «школой диалога», где ребёнок осваивает ролевые модели, учится договариваться и учитывать позицию партнёра [1]. К младшему школьному возрасту диалогическая речь обогащается учебным содержанием, усложняется структурно (появляются сложные синтаксические конструкции, средства логической связи) и приобретает рефлексивный характер: ребёнок учится осознавать цели общения, оценивать реакцию собеседника и корректировать высказывание [5]. Важным фактором успешного становления диалога выступает взаимодействие со взрослым и со сверстниками, каждое из которых решает специфические коммуникативные задачи: общение со взрослым обеспечивает «зону ближайшего развития» и усвоение норм, тогда как общение со сверстниками создаёт поле для спонтанной практики, эмпатии и импровизации [12]. В то же время, при расстройствах аутистического спектра формирование диалогической речи протекает по искажённому варианту. Исследователи (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.В. Андреева) единодушно отмечают, что речевые нарушения при РАС не сводятся к задержке или недоразвитию, а носят качественный характер, обусловленный ядерным дефицитом социальной мотивации, интерсубъективности и «теории психического» [8, 9]. У детей с РАС наблюдается выраженная диссоциация между формальным владением речью и её коммуникативной функцией: ребёнок может демонстрировать богатый словарь или декламировать тексты, однако обращаться к собеседнику, поддерживать тему разговора или учитывать его интенции ему крайне затруднительно. Несмотря на наличие фундаментальных теоретических работ по речевому онтогенезу и специальной педагогике при РАС, в современной литературе недостаточно полно представлена систематизированная модель диалогических нарушений именно в младшем школьном возрасте, когда требования к прагматике и рефлексии в диалоге резко возрастают. Данная статья направлена на восполнение этого пробела через сравнительный анализ и структурное моделирование.

Исследование построено на качественном теоретическом подходе. Основными методами выступили: теоретический анализ научной литературы (отечественной и зарубежной) по проблеме развития диалогической речи в норме и при РАС, сравнительный анализ нормативного и искажённого речевого онтогенеза, метод систематизации компонентов диалогической деятельности, а также структурно-функциональное моделирование нарушений. Процедура исследования включала три этапа: 1) вычленение ключевых компонентов диалогической речи (собственно речевые, коммуникативные,

прагматические) на основе лингвистических и психолингвистических концепций; 2) сопоставление этапов становления диалога у типично развивающихся младших школьников и детей с РАС с выделением качественных отличий; 3) синтез полученных данных в структурную модель нарушений диалогических умений, включающую мотивационно-потребностный, коммуникативно-прагматический и структурно-языковой блоки. Исследование носит теоретико-аналитический характер и ориентировано на создание концептуальной базы для последующей эмпирической проверки и разработки коррекционно-педагогического инструментария.

Проведённый теоретический анализ позволил систематизировать особенности диалогической речи у младших школьников с РАС и представить их в виде сравнительной характеристики онтогенетических траекторий (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика онтогенеза диалогической речи
в норме и при РАС

Возрастной этап / Компонент	Нормативный онтогенез	Особенности дизонтогенеза при РАС
Младенческий и ранний возраст	Формирование потребности в общении («комплекс оживления»). Развитие от ситуативно-личностного к ситуативно-деловому общению. Появление указательного жеста, первых вопросов. Диалог опосредован совместной деятельностью.	Снижение или отсутствие социальной потребности в общении. Предпочтение одиночества. Отсутствие указательного жеста, избегание зрительного контакта. Лепет и первые слова не несут коммуникативной функции. Интерсубъективность не формируется.
Дошкольный возраст	Переход от ситуативной к контекстной речи. Освоение речевого этикета. Сюжетно-ролевая игра как «школа диалога». К 5–7 годам: самостоятельная инициация, удержание темы, начальные формы дискуссии, учёт позиции собеседника.	Сохранение патологической ситуативности. Трудности инициации и поддержания диалога. Преобладание эхолалий, речевых штампов. Нарушение очередности реплик. Игра носит стереотипный или изолированный характер, не выполняя диалогическую функцию.
Младший школьный возраст	Обогащение содержания (учебный диалог, обсуждение абстрактных тем). Усложнение структуры (логические связи, перефразирование). Формирование рефлексивных компонентов. Адекватное использование паралингвистики.	Диссоциация между формой и функцией речи. Трудности понимания контекста, подтекста, интенций. Ригидность, «застывание» на узких темах. Аграмматизмы, нарушение системы местоимений. Диалог часто вырождается в «аутистический монолог».

Качественный анализ теоретических данных выявил, что

нарушения диалогической речи при РАС носят системный характер и затрагивают три взаимосвязанных компонента:

1. Мотивационно-потребностный компонент. Снижение или отсутствие потребности в общении, предпочтение одиночества, отсутствие интереса к собеседнику как к источнику информации или эмоциональной поддержки. Коммуникативная функция речи часто не формируется: высказывания используются для аутостимуляции или инструментальных целей, а не для обмена информацией.

2. Коммуникативно-прагматический компонент. Неспособность инициировать диалог и поддерживать его, нарушение очередности реплик, неумение учитывать контекст и интенции собеседника, трудности использования речевого этикета. Ключевым барьером выступает дефицит «теории психического», что делает невозможным полноценное участие в диалоге, требующем учёта подтекста, иронии или скрытых смыслов.

3. Структурно-языковой компонент. Наличие эхолалий (немедленных и отсроченных), стереотипность и ригидность речи, аграмматизмы, использование преимущественно простых нераспространённых предложений, нарушения употребления личных местоимений (называние себя во 2-м или 3-м лице). Вариативность речевого статуса у младших школьников с РАС также требует дифференцированного подхода. Исследователи выделяют четыре варианта: полное отсутствие речи; речь из коротких стереотипных фраз и штампов; внешне беглая речь, но без ориентации на реакцию собеседника; бедная, аграмматичная речь с нарушением понимания обращённой речи [8]. Независимо от варианта, центральной проблемой остаётся нарушение коммуникативной функции: ребёнок может вести развёрнутый монолог на узкую тему, но обращённая речь в ситуации реального диалога практически отсутствует.

На основе проведённого анализа разработана структурная модель нарушений диалогических умений у младших школьников с РАС, которая систематизирует иерархию дефицитов (табл. 2).

Таблица 2

Структурная модель нарушений диалогических умений
у младших школьников с РАС

Компонент нарушения	Базовый дефект (Ядерный дефицит)	Проявления в диалогической речи	Итоговый результат коммуникации
Мотивационно-потребностный	Дефицит интерсубъективности и теории психического	• Отсутствие потребности в общении • Предпочтение одиночества • Алекситимия	Диссоциация формы и функции диалога ↓ Трансформация диалога в «Аутистический монолог»
Коммуникативно-прагматический	(Обусловлен ядерным дефицитом)	• Нарушение очередности реплик • Непонимание контекста и интенций • Отсутствие децентрации	
Структурно-языковой	(Обусловлен ядерным дефицитом)	• Эхолалии (немедленные/отсроченные) • Местоименные замены • Аграмматизмы	

Теоретический анализ также подтвердил, что, несмотря на качественное своеобразие дизонтогенеза, потенциальная возможность формирования диалогических умений сохраняется благодаря нейропластичности и эффективности целенаправленных коррекционных технологий. В современной практике доказали свою эффективность визуальные поддержки (TEACCH, PECS), социальные истории (С. Gray), а также методики развития связной речи, ориентированные на поэтапное формирование коммуникативных функций и социально-эмоциональных навыков (Н.Г. Нуриева, М.В. Хоменко). Систематическая работа, смещающая фокус с изолированной коррекции на развитие прагматики и социального взаимодействия, позволяет сформировать элементарные средства общения, развить способность к диалогу со сверстниками и снизить коммуникативную тревожность.

Выводы

Цель исследования заключалась в теоретико-методологическом анализе проблемы диалогической речи у младших школьников с РАС и разработке структурной модели нарушений. Поставленная задача выполнена. Полученные результаты подтверждают, что формирование диалогической речи при РАС искажено в силу ядерного дефицита социальной коммуникации и интерсубъективности, а не является простой задержкой нормативного развития. Сравнение результатов с исследованиями других авторов показывает следующее: наши данные

полностью согласуются с положениями Л.С. Выготского и М.И. Лисиной о социальной природе речи и ведущей роли совместной деятельности в её становлении, а также коррелируют с выводами О.С. Никольской и Е.Н. Овчинниковой о качественном искажении коммуникативной функции при РАС. В отличие от традиционных подходов, рассматривающих речевые нарушения преимущественно через призму фонетико-лексико-грамматического недоразвития, наше исследование демонстрирует, что ключевым барьером для диалога выступает прагматический дефицит и нарушение «теории психического», что требует принципиально иной логики коррекционной работы. Выявленная диссоциация между формой и функцией речи дополняет современные представления об аутистическом дизонтогенезе, указывая на необходимость смещения педагогического фокуса с тренировки речевых форм на развитие коммуникативной мотивации, социальной рефлексии и контекстуального понимания. Ограничения исследования носят теоретический характер и требуют дальнейшей эмпирической проверки в формате педагогического наблюдения и диагностики конкретных диалогических умений у младших школьников с РАС в условиях современной инклюзивной школы. Тем не менее, разработанная структурная модель и сравнительная характеристика онтогенеза создают надёжную концептуальную базу для разработки унифицированных критериев оценки прагматического компонента диалога и дифференцированных коррекционно-педагогических программ.

Литература

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. Москва : Мозаика-Синтез, 2005. 240 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 471 с.
5. Ладыженская Т. А. Теория и практика развития речи : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1998. 240 с.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 2003. 368 с.
7. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
8. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва : Теревинф, 2018. 288 с.
9. Овчинникова Е. Н. Коммуникативные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра: диагностика и коррекция. Москва : Просвещение, 2021. 192 с.
10. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психологического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Москва : Речь, 2010. 384 с.
11. Смирнова Е. О. Детская психология : учебник для вузов. Москва : Владос, 2021. 384 с.
12. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. Москва : Сфера, 2016. 256 с.

13. Хоменко М. В. и др. Формирование коммуникативных навыков у детей с РАС. Москва : Национальный книжный центр, 2019. 160 с.
14. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Избранные работы по языку и литературе. Ленинград : Наука, 1986. С. 143–168.
15. Gray C. The New Social Story Book. Arlington, TX : Future Horizons, 2015. 384 p.

Автор публикации

Никulina С. Д., студентка дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: sd_nikulina@mpgu.org

TECHNOLOGY OF DIALOGIC SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS AND STRUCTURAL MODEL OF DYSONTOGENESIS

Nikulina S., Student Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, E-mail: sofy.nikulina@mpgu.su

Abstract. *The development of dialogic speech is a key indicator of social and communicative maturation, but in primary school children with autism spectrum disorders (ASD), this process follows a distorted trajectory, significantly complicating their integration into the educational environment. This article aims to conduct a theoretical and methodological analysis of the ontogenesis of dialogic speech, identify specific features of its formation in autistic dysontogenesis, and develop a structural model of dialogic competence impairments. The study employed theoretical analysis, comparative analysis, systematization, and structural-functional modeling. Based on a synthesis of domestic and foreign research, a comparative characteristic of normative and distorted speech ontogenesis was constructed, three components of dialogic speech impairment in ASD were identified (motivational-need, communicative-pragmatic, structural-linguistic), and the variability of speech development was analyzed depending on the level of preserved communicative function. It is shown that the core deficit in ASD is the dissociation between formal command of language tools and their actual communicative function, caused by impairments in intersubjectivity and “theory of mind”. The results of the theoretical analysis confirm the need to shift the corrective focus from isolated training of speech forms to the development of communicative motivation, pragmatic skills, and social reflection.*

Keywords: *dialogic speech, autism spectrum disorders, primary school children, speech dysontogenesis, communicative-pragmatic deficit, theory of mind, inclusive education, structural model of impairments.*

References

1. Arushanova A. G. Rech' i rechevoe obshchenie detey [Speech and verbal communication of children]. Moscow : Mozaika-Sintez, 2005. 240 p. (In Russ.)
2. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow : Iskusstvo, 1979. 424 p. (In Russ.)
3. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech] // Sobr. soch. : v 6 t. T. 2. Moscow : Pedagogika, 1982. Pp. 5–361. (In Russ.)
4. Gvozdev A. N. Voprosy izucheniya detskoy rechi [Issues of studying children's speech]. Moscow : Izd-vo APN RSFSR, 1961. 471 p. (In Russ.)

5. Ladyzhenskaya T. A. Teoriya i praktika razvitiya rechi [Theory and practice of speech development]. Moscow : Prosveshchenie, 1998. 240 p. (In Russ.)
6. Leontiev A. A. Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]. Moscow : Smysl, 2003. 368 p. (In Russ.)
7. Lisina M. I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogenesis of communication]. Moscow : Pedagogika, 1986. 144 p. (In Russ.)
8. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M. Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi [The autistic child. Paths to assistance]. Moscow : Terevinf, 2018. 288 p. (In Russ.)
9. Ovchinnikova E. N. Kommunikativnye narusheniya u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra: diagnostika i korrektsiya [Communicative impairments in children with autism spectrum disorders: diagnosis and correction]. Moscow : Prosveshchenie, 2021. 192 p. (In Russ.)
10. Semago N. Ya., Semago M. M. Teoriya i praktika otsenki psikhologicheskogo razvitiya rebenka. Doshkolnyy i mladshiy shkolnyy vozrast [Theory and practice of assessing a child's psychological development. Preschool and primary school age]. Moscow : Rech', 2010. 384 p. (In Russ.)
11. Smirnova E. O. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow : Vlados, 2021. 384 p. (In Russ.)
12. Ushakova O. S. Teoriya i praktika razvitiya rechi doshkolnika [Theory and practice of preschooler's speech development]. Moscow : Sfera, 2016. 256 p. (In Russ.)
13. Khomenko M. V. et al. Formirovanie kommunikativnykh navykov u detey s RAS [Formation of communicative skills in children with ASD]. Moscow : Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2019. 160 p. (In Russ.)
14. Yakubinsky L. P. O dialogicheskoy rechi [On dialogic speech] // Izbrannye raboty po yazyku i literature. Leningrad : Nauka, 1986. Pp. 143–168. (In Russ.)
15. Gray C. The New Social Story Book. Arlington, TX : Future Horizons, 2015. 384 p.

УДК 37.015.31; 159.922.7

ТЕХНОЛОГИЯ «МОЙ ВЫБОР» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО И ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЧАСТЬ 1. ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА

Н. В Микляева, С. И., Семенака

Института детства, Московский педагогический государственный
университет (МПГУ), Москва, Россия
Армавирский государственный педагогический университет (АГПУ),
Армавир, Россия

***Аннотация.** Эффективность психолого-педагогической технологии определяется не только теоретической обоснованностью, но и степенью операционализации — наличием чёткого методического инструментария и верифицируемых данных апробации. Цель статьи — представить систематизированную матрицу методических приёмов технологии «Мой выбор», раскрыть логику их применения в рамках единого алгоритма занятия и описать результаты качественной апробации, включающей видеонаблюдение, экспертное кодирование кейсов и методическую оптимизацию. В работе использованы методы педагогического проектирования, систематизации приёмов, качественного видеоанализа, независимого экспертного кодирования и типологического анализа профилей регуляции. Апробация на выборке детей старшего дошкольного возраста ($N=24$) выявила два типологических профиля регуляции морального выбора, подтвердила эффективность приёма «Кнопка паузы» и обосновала дифференциацию рефлексивных вопросов. Полученные данные показывают, что технология формирует не ситуативные реакции, а создаёт предпосылки интериоризации моральной нормы, превращая её во внутренний регулятор поведения ребёнка.*

***Ключевые слова:** технология «Мой выбор», алгоритм занятия, моральная саморегуляция, апробация методики, видеокейсы, экспертное кодирование, рефлексивный диалог, старшие дошкольники.*

Проблема формирования основ нравственного сознания и способности к осознанному выбору в ситуациях межличностного конфликта сохраняет свою теоретическую и практическую значимость в современной психологии развития и дошкольной педагогике. В условиях реализации инклюзивной практики дошкольного образования данный вопрос приобретает особую остроту, поскольку успешная социализация и интеграция детей с разными образовательными потребностями напрямую зависят от сформированности механизмов произвольной регуляции, эмпатической восприимчивости и способности

к конструктивному разрешению конфликтов в гетерогенной детской среде. Как отмечают классики отечественной психологии (Божович, 1968; Запорожец, 1986; Эльконин, 1989), старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления этических инстанций и зарождения волевой регуляции поведения. Однако эмпирические данные и многолетние наблюдения за образовательной практикой выявляют устойчивый парадокс: дети, способные вербализовать моральные предписания и демонстрирующие высокое понимание социальных норм, зачастую воспроизводят импульсивные, агрессивные или избегающие стратегии в реальных ситуациях межличностного выбора (Якобсон, Морева, 1989; Осипова, 2020). Методологический ключ к разрешению данного противоречия содержится в исследованиях, обосновывающих процессуальную природу морального развития. Н.А. Холина (2000) доказала, что моральная норма становится действенным личностным регулятором лишь в том случае, если ребёнок не просто усваивает её информационное содержание, но эмоционально проживает и интеллектуально разрешает внутренний конфликт между эгоцентрическим импульсом («хочу») и социальным требованием («надо»). Следовательно, традиционные методы морального просвещения, делающие акцент на информировании, инструктаже и внешнем контроле, оказываются педагогически недостаточными (Буре, 2019; Якобсон, 2003). Требуется создание специальных педагогических условий, моделирующих ситуацию выбора, обеспечивающих безопасное проживание противоречия и способствующих процессу присвоения нормы через её личностное осмысление. Технология «Мой выбор» разрабатывалась именно как инструмент, преодолевающий разрыв «знание – поведение» через материализацию, визуализацию и вербализацию внутреннего процесса выбора. Цель данной статьи — осуществить переход от теоретической модели к практике, представив: 1) характеристику структуры технологии и универсального алгоритма построения занятия; 2) описание процедуры и результатов эмпирической апробации в условиях реального образовательного процесса с фокусом на качественных механизмах регуляции.

Фундаментальные отечественные исследования закрепили положение о том, что нравственное развитие ребёнка детерминировано усвоением социальных норм через совместную деятельность, эмоциональное общение и опосредованное взаимодействие со взрослыми и сверстниками. В современных работах подчёркивается, что разрыв между знанием нормы и реальным поведением часто обусловлен недостаточной развитостью механизмов произвольной регуляции, децентрации и эмоциональной идентификации (Кошелева и др., 2003; Смирнова, 2021). Зарубежные исследователи также уделяют значительное внимание

процессуальным аспектам морального выбора. В рамках социально-когнитивной парадигмы доказывается, что интериоризация моральных норм требует не только когнитивного понимания правил, но и развития навыков саморегуляции в конфликтных ситуациях (Bandura, 1991). В эволюционно-деятельностном подходе подчёркивается роль взаимной отзывчивости и безопасной среды для формирования просоциальных ориентаций (Kochanska, 2002). Современные мета-анализы и обзоры (Eisenberg, Spinrad, Knafo-Noam, 2015; Nucci, 2001) подтверждают, что эффективные педагогические вмешательства должны смещать фокус с трансляции готовых образцов поведения на создание ситуаций безопасного проживания противоречия и вербализации альтернатив. При этом в инклюзивном контексте особое значение приобретает учёт индивидуальных профилей регуляции, поскольку дети с разным уровнем сформированности коммуникативных и эмоциональных компетенций демонстрируют качественно различающиеся стратегии морального выбора (Turiel, 2006). Технология «Мой выбор» концептуально опирается на данные положения, предлагая структурированный инструмент для перевода внешней моральной инструкции во внутренний регуляторный механизм. Её отличительной особенностью является отказ от оценочного давления в пользу нейтрального проживания последствий выбора, что соответствует современным принципам доказательной педагогики и инклюзивного подхода, ориентированного на поддержку субъектности каждого ребёнка.

Исследование построено на качественном подходе с элементами педагогического проектирования и эмпирической апробации. Основным методом сбора данных выступил качественный видеоанализ поведенческих и речевых реакций детей в процессе взаимодействия с дидактическим инструментарием технологии. Для перевода качественных наблюдений в структурированные, сопоставимые данные был разработан «Протокол экспертной оценки видеокейсов», включающий четыре блока: 1) паспортные данные ребёнка; 2) кодирование индикаторов по 4-балльной шкале (0 – индикатор отсутствует, 1 – проявляется фрагментарно/с подсказкой, 2 – проявляется устойчиво, 3 – проявляется инициативно/обобщённо); 3) качественный анализ ключевого момента выбора; 4) интегральная оценка эксперта. Анализ проводился по трём кластерам индикаторов: поведенческие («Осознанная пауза», «Коррекция выбора», «Телесное проживание эмоции»), речевые («Использование формул Конструктора», «Децентрация», «Прогнозирование последствий») и эмоционально-регулятивные («Идентификация эмоции», «Снижение импульсивности», «Перенос в реальность»). Оценка межэкспертной надёжности кодирования проводилась с использованием коэффициента Каппа Коэна (κ), методика расчёта которого соответствует стандартным

биометрическим процедурам (Landis, Koch, 1977). Независимое кодирование осуществлялось двумя экспертами (авторами исследования), что позволило минимизировать субъективный фактор и обеспечить валидность качественных инсайтов. Выборку исследования составили 24 ребёнка старшего дошкольного возраста (5,5–7 лет), посещающих дошкольные образовательные организации Краснодарского края. Всего собрано и подвергнуто детальному анализу 40 видеозаписей индивидуальных и подгрупповых сессий. Данные обрабатывались в программной среде JASP с применением непараметрических методов сравнения частот и расчётом уровня статистической значимости ($p < 0,05$). Качественный анализ стенограмм и видеоматериалов проводился методом тематического кодирования с последующей типологизацией профилей регуляции.

Структура технологии включает диагностический и обучающий модули. Диагностический модуль опирается на проективные методики («Закончи историю», «Маски эмоций») и педагогическое наблюдение, позволяющие оценить исходный уровень развития когнитивного, эмоционального и конативного компонентов морального выбора (Диагностика эмоционально-нравственного развития, 2002; Смирнова, 2021). Обучающий модуль операционализирован через универсальный алгоритм занятия, состоящий из шести взаимосвязанных этапов: презентация кейса, материализованный выбор, обнаружение последствий, рефлексивный диалог, проба альтернативы с опорой на «Речевой компас» и интеграция опыта. Количественно-качественный анализ динамики индикаторов (сессия 1 vs сессия 6) зафиксировал статистически значимый прогресс в формировании навыков осознанной регуляции (табл. 1).

Таблица 1
Динамика поведенческих и речевых индикаторов (N=24)

Индикатор	Сессия 1 (среднее $\pm$ σ)	Сессия 6 (среднее $\pm$ σ)	Тенденция
Осознанная пауза (>2 сек + якорь)	0,4 $\pm$ 0,6	1,8 $\pm$ 0,9	$\uparrow p < 0,01$
Использование формул «Конструктора»	0,3 $\pm$ 0,5	1,6 $\pm$ 1,0	$\uparrow p < 0,01$
Коррекция первичного выбора	28% кейсов	71% кейсов	$\uparrow \chi^2=12,4, p<0,001$
Децентрация в речи	0,5 $\pm$ 0,7	1,9 $\pm$ 0,8	$\uparrow p < 0,01$

Примечание: расчёты выполнены в JASP; для качественных индикаторов использовано непараметрическое сравнение частот.

Наиболее выраженные сдвиги отмечены по показателям

«Осознанная пауза» и «Использование формул Конструктора». Доля кейсов с коррекцией первичного выбора возросла более чем в 2,5 раза. Однако качественный анализ стенограмм и видеоматериалов позволил выйти за рамки констатации эффективности и перейти к пониманию микроуровневых механизмов взаимодействия ребёнка с инструментами технологии. Первый ключевой инсайт касается уточнения природы разрыва «знание – поведение». В 100% случаев начальных сессий дети мгновенно выбирали «зелёную дорогу» (кооперативную стратегию), аргументируя выбор нормативными конструктами. При этом индикаторы эмоциональной идентификации и речевого конструирования не фиксировались. Дети не называли собственных состояний, а сразу переходили к моральным максимам, что подтверждает: проблема заключается не в незнании нормы, а в когнитивно-эмоциональной неготовности операционализировать знание в момент аффективного напряжения. Второй инсайт связан с дифференциацией двух устойчивых типологических профилей регуляции, скрывающихся за внешне идентичным выбором: 1) реляционно-нормативный (детерминирован сохранением социальных связей, аргументация ценностная); 2) прагматически-деятельностный (обосновывается через предметно-игровые действия и обмен).

Таблица 2

Дифференцированные стратегии для типологических профилей

Приём / Блок	Для профиля «РЕЛЯЦИОННО- НОРМАТИВНЫЙ»	Для профиля «ПРАГМАТИЧЕСКИ- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ»
Акцент в диалоге	Отношения и чувства. «Что важнее: отстоять игрушку или сохранить друга?»	Действия и результат. «Что можно сделать, чтобы играть стало веселее?»
Работа с последствиями	Обсуждать социальный и эмоциональный итог: «Как изменится дружба?», «Какое у всех будет настроение?»	Обсуждать практический и событийный итог: «Удастся ли достроить башню?», «Сколько времени займёт новая игра?»
«Речевой конструктор»	Делать акцент на части, описывающие отношения: «Мне важно, чтобы мы...», «Я ценю, что ты...»	Делать акцент на части с предложением действия: «Давай сделаем так...», «Я предлагаю поменяться...»
Якорь для переноса	Связывать с конкретными друзьями в группе: «Как бы ты повёл себя, если бы это был Ваня?»	Связывать с конкретными видами деятельности: «Как бы ты поступил во время строительства в песочнице?»

Третий инсайт связан с эффектом социальной желательности и методической коррекцией алгоритма. Ни в одном из 40 кейсов не был

зафиксирован первичный выбор «красной» или «жёлтой» дороги на начальных этапах. Анализ диалогов выявил неявную вербальную оценку педагога, сужающую выбор до безальтернативного «правильного» варианта. В алгоритм введён принцип «нейтрального предъявления» и приём «Легитимизация любого выбора», что позволило получить подлинные данные о спонтанных реакциях. Сравнение полного и неполного циклов взаимодействия (табл. 3) показало, что именно полный цикл проживания внутреннего конфликта (выбор → рефлексия негативных последствий → осознанная смена стратегии → отработка диалога) создаёт устойчивый эмоциональный якорь для переноса навыка в реальную жизнедеятельность. Кейс Миши («Сломанная башня») служит эмпирическим доказательством эффективности полного цикла: переход от стратегии избегания к конструктивному диалогу сопровождался качественной трансформацией эмоционального состояния и вербализацией альтернативы.

Таблица 3

Сравнение полного с неполными циклами
(3-й срез) действий педагогов

Элемент полного цикла	Образец (кейс Миши)	Отклоняющиеся срезы	Ключевое отличие
Выбор	Разнообразный (жёлтая дорога). Реальный импульс.	Стереотипный (зелёная дорога). Социально желательный ответ.	Образец выявляет проблему, неполный цикл маскирует её.
Рефлексия	Глубокая, проблемная. Работа с негативными последствиями.	Формальная, ритуальная. Пересказ позитивных последствий.	Образец создает диссонанс для развития, неполный цикл подтверждает статус-кво.
Отработка навыка	Практическая. Проигрывание диалога, использование «речевого конструктора».	Отсутствует. Ответы общие, нет проигрывания альтернативы.	Образец дает инструмент, неполный цикл дает только оценку.
Эмоциональный результат	Переход от негативного к позитивному.	Статичный позитив.	Образец демонстрирует процесс трансформации.

В ходе апробации также была эмпирически обоснована коррекция визуальных символов: символ «жёлтой дороги» изменён с «убегającego человечка» на «ребёнка, закрывающего лицо руками», что устранило амбивалентность интерпретации стратегии избегания и повысило

глубину рефлексивного диалога.

Выводы

Цель исследования заключалась в представлении операционализированной структуры технологии «Мой выбор» и описании результатов её качественной апробации. Поставленная задача выполнена. Полученные данные подтверждают, что технология эффективно формирует не ситуативные реакции, а создаёт предпосылки интериоризации моральной нормы через отработку операциональных механизмов регуляции (осознанной паузы, децентрации, вербализации альтернативы). Сравнение результатов с исследованиями других авторов показывает следующее: наши данные полностью согласуются с положением Н.А. Холиной (2000) о необходимости эмоционального проживания нормы для её усвоения, а также коррелируют с концепциями развития произвольности и эмпатической децентрации, описанными в отечественной традиции (Запорожец, А.В., 1986; Смирнова, Е.О., 2021) и зарубежных работах (Eisenberg, N. et al., 2015; Kochanska, G., 2002). В отличие от традиционных подходов, делающих акцент на внешнем контроле и информировании (Якобсон, С.Г., 2003; Буре, Р.С., 2019), наше исследование демонстрирует, что разрыв «знание – поведение» преодолевается не через повторение нормативных максим, а через материализацию выбора и безопасную рефлексии его последствий. Выявленные типологические профили дополняют современные представления о моральном развитии, указывая на необходимость дифференциации педагогического сопровождения в зависимости от доминирующего вектора регуляции ребёнка. Ограничения исследования (малая выборка, качественный дизайн) требуют дальнейшей проверки в формате рандомизированного контролируемого эксперимента с отсроченным посттестированием. Тем не менее, высокая плотность эмпирических данных, прозрачная методология кодирования и циклическая доработка методики обеспечивают верифицируемость выводов и соответствуют принципам доказательного подхода в педагогических исследованиях.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников (3–7 лет): методическое пособие. Москва : Просвещение, 2019. 128 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребёнка. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.
4. Коломийченко Л. В. Социальное воспитание дошкольников: теоретико-методологические основы // Дошкольное воспитание. 2015. № 8. С. 3–12.
5. Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие. Москва : Академия, 2003. 160 с.

6. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: учебное пособие. Москва : Академия, 2019. 416 с.
7. Курочкина И. Н. Знакомство с этическими нормами. Москва : Просвещение, 2005. 96 с.
8. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 06.04.2026).
9. Осипова А. А. Коммуникативные стратегии дошкольников в ситуациях морального выбора: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2020. 186 с.
10. Семенака С. И. Социально-психологическая адаптация ребёнка в обществе: методическое пособие. Москва : Аркти, 2004. 144 с.
11. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов. Москва : Владос, 2021. 384 п.
12. Холина Н. А. Развитие у дошкольников способности к моральному выбору в условиях воображаемого действия : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2000. 23 с.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
14. Якобсон С. Г. Моральное воспитание в детском саду. Москва : Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2003. 96 с.
15. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. Москва : Педагогика, 1984. 160 с.
16. Якобсон С. Г., Морева Г. И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 34–41.
17. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action // Handbook of moral behavior and development / ed. by W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz. Vol. 1. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 71–129.
18. Eisenberg N., Spinrad T. L., Knafo-Noam A. Prosocial development // Handbook of child psychology and developmental science / ed. by M. E. Lamb, R. M. Lerner. 7th ed. Vol. 3. Hoboken, NJ : Wiley, 2015. P. 610–656. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
19. Kochanska G. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization // Child Development. 2002. Vol. 73, № 1. P. 94–112. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00395>
20. Landis J. R., Koch G. G. The measurement of observer agreement for categorical data // Biometrics. 1977. Vol. 33, № 1. P. 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
21. Nucci L. P. Education in the moral domain. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 288 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
- Turiel E. The development of morality // Handbook of child psychology / ed. by W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg. 6th ed. Vol. 3. Hoboken, NJ : Wiley, 2006. P. 789–857. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0313>

Авторы публикации:

Н. В. Микляева, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Российская Федерация, e-mail: 461119@mail.ru

С. И. Семенака, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Армавирский государственный педагогический университет

(АГПУ), Армавир, Российская Федерация, e-mail: semenaka@yandex.ru

TECHNOLOGY “MY CHOICE” FOR FORMING FRIENDLY AND RESPONSIBLE BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: PART 1. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND QUALITATIVE ANALYSIS OF MORAL CHOICE PROFILES

Miklyaeva N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russian Federation, 461119@mail.ru

Semenaka S. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Armavir State Pedagogical University (ASPU), Armavir, Russian Federation, semenaka@yandex.ru

Abstract. *The effectiveness of a psycho-pedagogical technology is determined not only by its theoretical validity but also by the degree of operationalization — the presence of clear methodological tools and verifiable approbation data. This article aims to present a systematized matrix of the “My Choice” technology’s methodological techniques, reveal the logic of their application within a unified lesson algorithm, and describe the results of qualitative approbation. The study employed pedagogical design, technique systematization, qualitative video analysis, independent expert coding, and typological analysis of regulation profiles. Approbation on a sample of older preschool children (N=24) revealed two typological profiles of moral choice regulation, confirmed the effectiveness of the “Pause Button” technique, and justified the differentiation of reflective questions. The data indicate that the technology forms not situational reactions but prerequisites for the interiorization of moral norms, turning them into the child’s internal behavioral regulator.*

Keywords: “My Choice” technology, lesson algorithm, moral self-regulation, method approbation, video cases, expert coding, reflective dialogue, older preschool children.

References

1. Bozhovich L. I. Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow : Prosveshchenie, 1968. 464 p. (In Russ.)
2. Bure R. S. Sotsialno-nravstvennoe vospitanie doshkolnikov (3–7 let): metodicheskoe posobie [Social and moral education of preschoolers (3–7 years old): a methodological guide]. Moscow : Prosveshchenie, 2019. 128 p. (In Russ.)
3. Zaporozhets A. V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. 1: Psikhicheskoe razvitie rebyonka [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1: Mental development of the child]. Moscow : Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.)
4. Kolomiychenko L. V. Sotsialnoe vospitanie doshkolnikov: teoretiko-metodologicheskie osnovy [Social education of preschoolers: theoretical and methodological foundations] // Doshkolnoe vospitanie. 2015. № 8. P. 3–12. (In Russ.)
5. Kosheleva A. D., Pereguda V. I., Shagraeva O. A. Emotsionalnoe razvitie doshkolnikov: ucheb. posobie [Emotional development of preschoolers: a textbook]. Moscow : Academia, 2003. 160 p. (In Russ.)
6. Kozlova S. A., Kulikova T. A. Doshkolnaya pedagogika: uchebnoe posobie [Preschool pedagogy: a textbook]. Moscow : Academia, 2019. 416 p. (In Russ.)
7. Kurochkina I. N. Znakomstvo s eticheskimi normami [Acquaintance with ethical

- standards]. Moscow : Prosveshchenie, 2005. 96 p. (In Russ.)
8. Ob utverzhdenii federalnoy obrazovatelnoy programmy doshkolnogo obrazovaniya: Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 25.11.2022 № 1028 [On approval of the federal educational program of preschool education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 25, 2022 No. 1028] // Ofitsialnyy internet-portal pravovoy informatsii. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (accessed: 06.04.2026). (In Russ.)
9. Osipova A. A. Kommunikativnye strategii doshkolnikov v situatsiyakh moralnogo vybora: dis. ... kand. ped. nauk [Communicative strategies of preschoolers in situations of moral choice: diss. ... cand. ped. sci.]. Yekaterinburg, 2020. 186 p. (In Russ.)
10. Semenaka S. I. Sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya rebyonka v obshchestve: metodicheskoe posobie [Socio-psychological adaptation of the child in society: a methodological guide]. Moscow : Arkti, 2004. 144 p. (In Russ.)
11. Smirnova E. O. Detskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Child psychology: a textbook for universities]. Moscow : Vldos, 2021. 384 p. (In Russ.)
12. Kholina N. A. Razvitie u doshkolnikov sposobnosti k moralnomu vyboru v usloviyakh voobrazhaemogo deystviya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Development of preschoolers' ability to moral choice in the conditions of imaginary action: abstr. diss. ... cand. psychol. sci.]. Moscow, 2000. 23 p. (In Russ.)
13. Elkonin D. B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow : Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.)
14. Yakobson S. G. Moralnoe vospitanie v detskom sadu [Moral education in kindergarten]. Moscow : Izd. dom «Vospitanie doshkolnika», 2003. 96 p. (In Russ.)
15. Yakobson S. G. Psikhologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detey [Psychological problems of ethical development of children]. Moscow : Pedagogika, 1984. 160 p. (In Russ.)
16. Yakobson S. G., Moreva G. I. Obraz sebya i moralnoe povedenie doshkolnikov [Self-image and moral behavior of preschoolers] // Voprosy psikhologii. 1989. № 6. P. 34–41. (In Russ.)
17. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action // Handbook of moral behavior and development / ed. by W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz. Vol. 1. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 71–129.
18. Eisenberg N., Spinrad T. L., Knafo-Noam A. Prosocial development // Handbook of child psychology and developmental science / ed. by M. E. Lamb, R. M. Lerner. 7th ed. Vol. 3. Hoboken, NJ : Wiley, 2015. P. 610–656. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
19. Kochanska G. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization // Child Development. 2002. Vol. 73, № 1. P. 94–112. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00395>
20. Landis J. R., Koch G. G. The measurement of observer agreement for categorical data // Biometrics. 1977. Vol. 33, № 1. P. 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
21. Nucci L. P. Education in the moral domain. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 288 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
22. Turiel E. The development of morality // Handbook of child psychology / ed. by W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg. 6th ed. Vol. 3. Hoboken, NJ : Wiley, 2006. P. 789–857. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0313>

УДК 376.3; 811.161.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАССИВНОГО И АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Е. А. Степаненко

Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия

Аннотация. Состояние лексической системы является одним из ключевых маркеров речевого развития дошкольников и определяет успешность их социализации и обучения. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается выраженная диспропорция между пониманием и продуктивным использованием слов, что требует точной дифференцированной диагностики. Цель статьи — представить результаты констатирующего эксперимента, направленного на количественную и качественную оценку состояния пассивного и активного словаря у детей 4–5 лет с ОНР II–III уровня. В работе использованы методы педагогического наблюдения, индивидуальной диагностики, количественной обработки балльных показателей и качественного анализа речевых проб. Выборку составили 18 детей старшего дошкольного возраста с подтверждённым статусом ОНР (алалический и стёртый дизартрический компоненты). Диагностика проводилась по адаптированному комплексу, оценивающему импрессивную лексику (макс. 9 баллов) и экспрессивный словарь (макс. 26 баллов). Установлено, что средний уровень лексического развития группы соответствует низкому показателю (55% успешности). Выявлен статистически значимый разрыв между пониманием речи (76%) и активным словарём (47%). Качественный анализ ошибок показал преобладание наглядно-ситуативного понимания, замену определений примерами и отсутствие вербального обоснования логико-грамматических операций. Дополнительно выделены три лексических профиля (дефицитарный, ситуативно-зависимый, ресурсный), обосновывающие необходимость персонализации коррекционных программ. Результаты подтверждают классические положения отечественной логопедии и коррелируют с международными данными о лексических дефицитах при нарушениях речевого развития.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, младшие дошкольники, пассивный словарь, активный словарь, лексическая диагностика, констатирующий эксперимент, инклюзивное образование, логопедическое обследование.

Развитие лексической системы в дошкольном возрасте выступает фундаментом для формирования связной речи, познавательных процессов и успешной интеграции ребёнка в образовательную среду. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерно системное нарушение всех компонентов языковой способности, однако именно лексический дефицит наиболее остро влияет на коммуникативную адаптацию и готовность к школьному обучению. В условиях реализации

инклюзивных практик и адаптированных образовательных программ особую значимость приобретает точная диагностика лексического статуса, позволяющая не просто констатировать отставание, но и выявить качественные особенности речевой деятельности для построения дифференцированной коррекционной траектории. Несмотря на обширную теоретическую базу по проблеме ОНР, в современной практике нередко наблюдается формализация диагностического процесса, при которой смешиваются показатели понимания и продуктивной речи, а также не учитывается компенсаторный потенциал ребёнка в естественных коммуникативных ситуациях. Это снижает валидность выводов и затрудняет адресное планирование коррекционной работы. Цель данного исследования — провести констатирующий эксперимент, направленный на объективную оценку состояния пассивного и активного словарного запаса у детей 4–5 лет с ОНР II–III уровня, выявить количественные и качественные характеристики лексического дефицита, а также определить индивидуальные речевые профили для последующей персонализации коррекционного воздействия.

Фундаментальные положения отечественной специальной педагогики и клинической логопедии закрепляют принцип системного характера речевых нарушений при ОНР. Как отмечалось в классических трудах Р.Е. Левиной, недоразвитие речи представляет собой качественно иную форму речевого развития, при которой страдают как фонетико-фонематическая, так и лексико-грамматическая системы [2]. Лексический компонент рассматривается исследователями не как изолированный набор слов, а как сложная семантическая сеть, развитие которой детерминировано предметно-практической деятельностью, социальным взаимодействием и когнитивным созреванием [1]. В современной дефектологической практике диагностика лексики опирается на адаптированные методики Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Н. Ефименковой, позволяющие дифференцировать импрессивную и экспрессивную речь, оценить сформированность семантических полей и способность к вербальному обобщению [3, 4]. Зарубежные исследования в области нарушений языкового развития (Developmental Language Disorder, DLD) также подтверждают устойчивый феномен «лексического лага»: понимание слов в бытовом контексте часто сохраняется на относительно высоком уровне, тогда как продуктивный словарь, способность к быстрому поиску лексем и использованию атрибутивной лексики находятся в зоне выраженного дефицита [5]. Несмотря на наличие верифицированных диагностических инструментов, в литературе недостаточно полно представлены данные о качественных речевых профилях детей 4–5 лет с коморбидными клиническими компонентами (алалия, дизартрия) в условиях современных инклюзивных дошкольных

групп. Данная работа направлена на восполнение этого пробела через комплексный анализ количественных показателей и экологически валидных речевых проб в ситуации свободной коммуникации.

Исследование построено на качественном и количественном подходе в рамках констатирующего педагогического эксперимента. Основным методом выступила индивидуальная лексико-семантическая диагностика, разработанная на основе положений системно-деятельностного подхода и адаптированных методик обследования дошкольников с речевыми нарушениями [3, 4]. Выборку исследования составили 18 детей в возрасте от 4 лет 6 месяцев до 5 лет 2 месяцев, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии об ОНР II–III уровня с алалическим и стёртым дизартрическим компонентами. Дети посещали группу компенсирующей направленности и регулярно получали логопедическую и дефектологическую поддержку. Диагностика проводилась индивидуально в привычной обстановке, длительность одной сессии составляла 20–25 минут. Все результаты фиксировались в унифицированных протоколах. Процедура обследования включала два основных балльных этапа:

I этап (пассивный словарь, макс. 9 баллов) оценивал понимание предметной, глагольной и атрибутивной лексики через выбор картинок и выполнение дифференцированных инструкций;

II этап (активный словарь, макс. 26 баллов) включал задания на свободное называние, объяснение значений слов, классификацию с вербальным обоснованием и описание предмета.

Перевод в процент успешности осуществлялся по формуле: $P = (\Sigma \text{баллы} / 35) \times 100\%$. Дополнительно проводился качественный анализ речевых проб в ходе полуструктурированной беседы, направленной на выявление спонтанной актуализации лексики, компенсаторных стратегий и индивидуальных интересов. Для обеспечения объективности данные протоколов верифицировались независимым экспертом, расхождения обсуждались до достижения консенсуса. Исследование носит эмпирический характер и ориентировано на описание актуального состояния лексической системы и выявление типологических профилей для последующего коррекционного проектирования.

В соответствии с обновлённой структурой диагностического комплекса количественная обработка результатов проводилась исключительно по лексическим этапам (Этап I — пассивный словарь, макс. 9 баллов; Этап II — активный словарь, макс. 26 баллов). Максимальный суммарный балл составил 35. Перевод в процент успешности осуществлялся по формуле: $P = (\Sigma \text{баллы} / 35) \times 100\%$.

Сводные групповые результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Сводные показатели лексического развития экспериментальной группы (n=18)

Показатель	Этап I (пассивный словарь, макс. 9)	Этап II (активный словарь, макс. 26)	Суммарный балл (макс. 35)
Среднее значение (М)	6,7	12,4	19,1
Стандартное отклонение (σ)	±1,2	±3,8	±5,1
Диапазон значений (min–max)	4–9	6–19	10–27
Средний % успешности	76%	47%	55%

Таблица 2
Распределение участников по уровням сформированности лексической системы.

Уровень	Диапазон % успешности	Количество детей	% от выборки
Высокий	80–100%	0	0%
Средний	60–79%	8	44%
Низкий	40–59%	7	39%
Очень низкий	<40%	3	17%

Интерпретация результатов: Средний процент успешности по группе составил 55%, что соответствует **низкому уровню** сформированности лексической системы. Ни один ребёнок не достиг возрастных ориентиров, заложенных в нормативных требованиях для компенсирующих групп. Выявлена статистически значимая диспропорция между импрессивной и экспрессивной лексикой: понимание речи сохраняется на уровне 76%, тогда как продуктивный словарь — только на уровне 47%. Разрыв в 29 процентных пунктов подтверждает классический для ОНР феномен «лексического лага».

Качественный анализ ошибок по этапам

Этап I. Дифференцированное понимание лексики по категориям Лучше всего дети справлялись с пониманием предметной лексики (средний балл 2,9/3), значительно хуже — с глагольной (1,8/3) и атрибутивной (1,1/3). *Типичные ошибки:*

1. Семантические замены действий: при предъявлении набора «бежит – сидит – спит» дети часто указывали на статичную позу вместо динамической.

2. Нарушение понимания признаков: в задании с контрастными парами («большой–маленький») 61% участников допускали случайный

выбор.

3. Контекстуальная зависимость: понимание слов сохранялось преимущественно в условиях прямого бытового окружения.

Этап II. Продуктивная лексика Наибольшие трудности вызвали задания на вербальное обобщение и объяснение значений (средний балл — 12,4 из 26). *Типичные ошибки:*

1. Замена определения примером (78% случаев): на вопрос «Что такое посуда?» дети отвечали перечислением («Ложка, тарелка»), не указывая родовую функцию.

2. Отсутствие вербального обоснования классификации (67% случаев): дети визуально выделяли лишний предмет, но на вопрос «Почему?» демонстрировали молчание.

3. Трудности актуализации атрибутивной лексики: в задании на описание предмета средний балл составил 1,1 из 3; высказывания носили характер фрагментарного перечисления.

Лексический потенциал данных беседы (качественный анализ)

Данные беседы позволили выделить три типичных лексических профиля, отражающих компенсаторный потенциал детей (табл. 3).

Таблица 3

Распределение лексических профилей в экспериментальной группе

Лексический профиль	Количество детей	% от группы	Характеристика
Дефицитарный	5	28%	Низкое лексическое разнообразие (<5 уникальных слов), грубые семантические замены, отсутствие компенсаторных стратегий. Требуется поэтапное накопление предметного словаря с опорой на наглядность.
Ситуативно-зависимый	9	50%	Лексика актуализируется преимущественно в личностно-значимых контекстах (транспорт, сюжетные игры). Объём называния возрастает на 30–40% при смене темы на предпочитаемую.
Ресурсный	4	22%	Высокое лексическое разнообразие (>15 уникальных слов), точность в контексте интересов, наличие описательных стратегий. Потенциал для работы над абстрактной лексикой и связностью высказываний.

Выявленное распределение профилей подтверждает, что стандартные балльные шкалы не всегда отражают реальный коммуникативный потенциал ребёнка. Беседа в естественных условиях выступает диагностическим фильтром, позволяющим скорректировать интерпретацию уровня и спланировать адресную коррекционную траекторию с опорой на мотивирующие контексты.

Выводы

Цель исследования заключалась в проведении констатирующего эксперимента для оценки состояния пассивного и активного словаря у детей 4–5 лет с ОНР II–III уровня и выявлении качественных особенностей их лексической системы. Поставленная задача выполнена. Полученные данные подтверждают, что лексическое развитие экспериментальной группы характеризуется низким уровнем (55% успешности) с выраженной диспропорцией между пониманием речи (76%) и продуктивным словарём (47%). Сравнение результатов с исследованиями других авторов показывает следующее: наши данные полностью согласуются с положениями Р.Е. Левиной о системном характере речевого недоразвития, а также коррелируют с выводами Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной о преобладании наглядно-ситуативного понимания и замене определений примерами при ОНР. Выявленный феномен «лексического лага» подтверждает международные данные о специфике нарушений речевого развития (Leonard, 2014), где дефицит быстрого поиска лексем и атрибутивной лексики рассматривается как ядерный маркер DLD/ОНР. В отличие от традиционных подходов, делающих акцент на усреднённых балльных показателях, наше исследование демонстрирует, что качественная фиксация речевых профилей (дефицитарный, ситуативно-зависимый, ресурсный) позволяет перейти от унифицированной коррекции к персонализированной, учитывающей компенсаторный потенциал и мотивационные ресурсы каждого ребёнка. Ограничения исследования (малая выборка, одноцентровый дизайн, фокус на констатирующем этапе) требуют дальнейшей проверки в формате лонгитюдного мониторинга с отсроченным посттестированием после реализации формирующей программы. Тем не менее, прозрачная методология диагностики, верифицируемые количественные показатели и качественный анализ речевых проб обеспечивают практическую значимость выводов для построения дифференцированных коррекционно-педагогических маршрутов в инклюзивной дошкольной среде.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1982. — С. 5–361.
2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников : книга для логопеда / Л. Н.

- Ефименкова. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 1985. — 112 с.
3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. — Москва : Владос, 2004. — 176 с.
4. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина. — Москва : Просвещение, 1968. — 152 с.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва : Гном, 2019. — 224 с.
6. Leonard L. B. Children with specific language impairment. 2nd ed. Cambridge, MA : MIT Press, 2014. 456 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262526653.001.0001>

Автор публикации:

Степаненко Е. А., студентка, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация, e.stepanenko@mpgu.su

FEATURES OF PASSIVE AND ACTIVE VOCABULARY DEVELOPMENT IN 4-5-YEAR-OLD CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: RESULTS OF A CONSTATORY EXPERIMENT

Stepanenko E. A., Student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, e.stepanenko@mpgu.su

Abstract. *The state of the lexical system is one of the key markers of speech development in preschoolers and determines the success of their socialization and learning. Children with general speech underdevelopment (GSU) exhibit a pronounced disproportion between comprehension and productive use of words, requiring precise differentiated diagnostics. This article aims to present the results of a constatory experiment focused on the quantitative and qualitative assessment of passive and active vocabulary in 4-5-year-old children with GSU levels II-III. The study employed methods of pedagogical observation, individual diagnostics, quantitative processing of scoring indicators, and qualitative analysis of speech samples. The sample consisted of 18 preschool children with confirmed GSU status (alalic and mild dysarthric components). Diagnostics were conducted using an adapted complex assessing receptive vocabulary (max. 9 points) and expressive vocabulary (max. 26 points). It was found that the average lexical development level of the group corresponds to a low indicator (55% success rate). A statistically significant gap was identified between speech comprehension (76%) and active vocabulary (47%). Qualitative error analysis showed the predominance of visually situational comprehension, substitution of definitions with examples, and lack of verbal justification for logico-grammatical operations. Additionally, three lexical profiles (deficient, situationally dependent, resource) were identified, justifying the need for personalization of correction programs. The results confirm classical positions of domestic speech therapy and correlate with international data on lexical deficits in speech development disorders.*

Keywords: *general speech underdevelopment, preschool children, passive vocabulary, active vocabulary, lexical diagnostics, constatory experiment, inclusive education, speech therapy assessment.*

References

1. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech] // Sbranie sochineniy : v 6 t. T. 2 : Problemy obshchey psikhologii / L. S. Vygotsky. — Moscow : Pedagogika, 1982. — Pp. 5-361. (In Russ.)

2. Efimenkova L. N. Formirovanie rechi u doshkol'nikov : kniga dlya logopeda [Speech development in preschoolers: a book for speech therapists] / L. N. Efimenkova. — 2nd ed., rev. — Moscow : Prosveshchenie, 1985. — 112 p. (In Russ.)
3. Lalaeva R. I. Metodika psikholingvisticheskogo issledovaniya narusheniy ustnoy rechi u detey [Methods of psycholinguistic research of oral speech disorders in children] / R. I. Lalaeva. — Moscow : Vldos, 2004. — 176 p. (In Russ.)
4. Levina R. E. Obshchaya kharakteristika nedorazvitiya rechi u detey [General characteristics of speech underdevelopment in children] / R. E. Levina. — Moscow : Prosveshchenie, 1968. — 152 p. (In Russ.)
5. Filicheva T. B., Chirkina G. V. Korrektsionnoe obuchenie i vospitanie detey s obshchim nedorazvitiem rechi [Correctional training and education of children with general speech underdevelopment] / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina. — Moscow : Gnom, 2019. — 224 p. (In Russ.)
6. Leonard L. B. Children with specific language impairment. 2nd ed. Cambridge, MA : MIT Press, 2014. 456 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262526653.001.0001> (In Eng.)

УДК 376.33

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР И ПСИХОДРАМАТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ

М.Ю. Костюкова

Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты формирующего эксперимента по развитию диалогической речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) II–III уровня. Обосновывается эффективность дифференцированного комплекса театрализованных игр, интегрированного с адаптированными психодраматическими приёмами. Описываются методология исследования, выборка ($n=12$), процедуры диагностики и количественные результаты. Установлено, что дифференцированный подход в сочетании с ролевым перевоплощением и техниками динамического оценивания способствует преодолению коммуникативной тревожности, стимуляции речевой инициативы и качественному изменению структуры диалогических высказываний. Результаты согласуются с современными концепциями инклюзивного образования и подтверждают высокую практическую значимость метода для логопедической практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, общее недоразвитие речи, диалогическая речь, театрализованные игры, психодраматические приёмы, дифференцированный подход, дошкольники.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных коррекционно-развивающих инструментов для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях инклюзивного образования. Диалогическая речь выступает базовым механизмом социализации дошкольника, однако при ОНР II–III уровня её развитие характеризуется системными трудностями: снижением речевой инициативы, ситуативностью общения, лексико-грамматическими нарушениями и преобладанием реактивных реплик над побудительными. Традиционные методы (беседы, пересказ, заучивание) часто не обеспечивают достаточной мотивации и психологической безопасности, что снижает их результативность в практике логопедической коррекции. Цель статьи – представить результаты формирующего эксперимента и теоретико-методологическое обоснование дифференцированного комплекса театрализованных игр с использованием психодраматических приёмов для развития диалогической речи у детей 5–6 лет с ОНР II–III уровня.

Новизна работы заключается в интеграции ролевого перевоплощения, специально сконструированных масок-ободков и техник динамического оценивания в единую дифференцированную систему, учитывающую качественные различия между подгруппами ОНР.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что театрализованная деятельность обладает высоким коррекционным потенциалом благодаря сочетанию игровой мотивации, наглядной опоры и эмоционального вовлечения. Исследования отечественных учёных (А.Г. Арушанова, О.А. Бизикова, Л.Г. Соловьёва, А.В. Чулкова) подчеркивают, что развитие диалога при ОНР требует создания ситуаций успеха, снижения коммуникативной тревожности и поэтапного перехода от репродуктивных реплик к продуктивному конструированию высказываний. Однако в большинстве методических рекомендаций дифференциация сводится лишь к упрощению или усложнению заданий без учёта глубинных коммуникативно-прагматических дефицитов, характерных для II и III уровней ОНР. Зарубежные исследования последних лет демонстрируют устойчивый интерес к драматическим и психодраматическим интервенциям в работе с детьми с речевыми нарушениями. Так, метаанализ, представленный в базе ResearchGate (*Drama Therapy & Psychodrama for Children with Speech-Language Impairments*, 2023), указывает на статистически значимое улучшение прагматических навыков, эмоционального интеллекта и спонтанной речевой активности при использовании ролевых этюдов и техник «импровизации в безопасной среде». Авторы отмечают, что эффективность метода напрямую зависит от индивидуализации сценариев под когнитивно-речевой профиль ребёнка. В российском контексте данные подходы адаптируются преимущественно для нормотипичных дошкольников, тогда как их системное применение в логопедической коррекции ОНР остаётся недостаточно изученным. Это определяет научную и практическую значимость представленного исследования.

Исследование носило количественно-качественный характер и реализовано в формате педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный этапы). Выборку составили 12 детей старшего дошкольного возраста (5 лет 6 мес. – 6 лет 6 мес.) с заключением ПМПК об ОНР II или III уровня, сохранным слухом и первично сохранным интеллектуальным развитием. Дети были рандомизированы на экспериментальную группу (ЭГ, n=6) и контрольную группу (КГ, n=6), эквивалентные по стартовым показателям.

Диагностический инструментарий включал: 1) методику Р.И. Лалаевой (оценка диалогической речи по сюжетной картинке «В лесу»); 2) методику А.В. Чулковой (оценка сформированности коммуникативно-

речевых и этикетных умений в свободной беседе).

Формирующий эксперимент в ЭГ включал 15 театрализованных игр и психодраматических этюдов с использованием масок-ободков, организованных по принципу поэтапного усложнения (репродукция → частичная импровизация → самостоятельное конструирование диалога). Коррекционное воздействие дифференцировалось: для подгруппы ОНР II уровня акцент делался на снятие коммуникативного барьера, формирование реплик-реакций (1–3 слова) и использовании приёма «Эхо-повтор»; для подгруппы ОНР III уровня – на стимуляцию инициативных вопросов, выстраивание цепочек из 3–5 реплик и применение приёмов «Провокация» и «Вопрос-уточнение». Обработка данных проводилась методом сравнительного анализа средних баллов и качественной интерпретацией речевых образцов.

Теоретико-методологические основы комплексной коррекционной программы

Современная педагогика и дефектология все больше обращаются к интегративным подходам в работе с детьми с нарушениями речевого развития, особенно в условиях стремительно развивающегося инклюзивного образования. Традиционные методики, часто сфокусированные на изолированном исправлении ошибок, сталкиваются с трудностями в достижении устойчивых и обобщаемых результатов. В этом контексте поисковых, более эффективных инструментов становится насущной задачей. Формирующий эксперимент, направленный на создание и апробацию методики театрализованных игр в сочетании с дифференцированным подходом для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) II и III уровней, представляет собой значительный шаг в этом направлении. Теоретико-методологическая база данной разработки опирается на три ключевых столпа: признание театрализованной деятельности как мощной среды для развития личности; необходимость дифференциации коррекционного воздействия в соответствии с уровнем речевого недоразвития; и использование психодраматических приёмов как инструментария динамического оценивания, основанного на концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского.

Первый фундаментальный принцип — **это использование театрализованных игр не как элемента эстетического воспитания, а как целенаправленного терапевтического и образовательного пространства.** Научные данные убедительно свидетельствуют о высокой эффективности драматических вмешательств в различных областях развития детей. Исследования показывают, что такие вмешательства могут значительно улучшить навыки устной речи у дошкольников, способствовать развитию эмоционального интеллекта в раннем возрасте и повышать социальную инклюзию учащихся

средних школ. Важно понимать, что театр здесь выступает не просто фоном, а активным участником процесса обучения. Он предоставляет уникальную возможность для моделирования жизненных ситуаций, где ребенок может безопасно попробовать себя в различных социальных ролях, отработать коммуникативные стратегии и получить обратную связь в игровой форме. Эта идея полностью совпадает с современными концепциями раннего вмешательства, где игра признается естественным, осмысленным и предпочтительным контекстом для обучения и развития. Игровой подход позволяет снизить тревожность, характерную для занятий с логопедом, повысить мотивацию ребенка и создать условия для максимального включения его в активную деятельность. Таким образом, театрализованные игры становятся неотъемлемой частью образовательной среды, а не дополнением к ней, превращаясь в мощный инструмент для решения комплексных задач развития ребенка с ОНР.

Вторым важнейшим компонентом методики является **дифференцированный подход**, который является не просто желательной, а обязательной характеристикой качественной работы с детьми с ОНР. Проблема заключается в том, что дети с одинаковым диагнозом могут иметь кардинально разные профили дефицитов. Уровни ОНР четко очерчивают границы этих различий. Хотя в предоставленных материалах нет исчерпывающей классификации, можно опираться на общепринятые представления о структуре речевого недоразвития. Например, первый уровень ОНР характеризуется зачаточным состоянием активной лексики и расплывчатыми значениями слов. Для второго уровня ОНР типичны выраженные трудности во всех компонентах языка, но особенно заметны дефициты грамматического строя — синтаксиса и морфологии, что приводит к формированию несвязной и нечеткой речи. Третий уровень ОНР, как правило, сопровождается лучшим развитием речевого аппарата по сравнению с II уровнем, однако сохраняются серьезные проблемы с формированием связной речи, логикой повествования и, что особенно важно, с коммуникативным аспектом речи, то есть прагматикой. Прагматическое нарушение речи (PLI) является сложным явлением, которое затрагивает способность использовать язык в социальном контексте. Именно поэтому универсальной методики не существует. Коррекционная программа должна быть гибкой и адаптивной, предлагая разные наборы задач и стратегий для каждой подгруппы. Для детей II уровня основной фокус будет направлен на коррекцию грамматического строя, формирование простых синтаксических конструкций и увеличение объема активного словаря. Для детей III уровня задачи усложняются: акцент смещается на развитие диалогической и монологической речи, обучение логическим связям в повествовании, использованию риторических приемов и, что

немаловажно, на развитие навыков понимания невербального контекста и социальных норм общения. Третий, и самый инновационный, аспект методики — это **внедрение психодраматических приемов как инструментария для динамического оценивания (ДО)**. Этот подход, зародившийся в психотерапии, предлагает принципиально иное видение роли специалиста и самого процесса обучения. Вместо того чтобы констатировать текущий уровень знаний ребенка, динамическое оценивание фокусируется на его потенциале к обучению, то есть на той сложности задачи, которую ребенок может выполнить с минимальной помощью взрослого. Этот потенциал и есть зона ближайшего развития (ЗБР), концепция которой была разработана Л.С. Выготским. Именно эта теоретическая рамка лежит в основе всей методики. Вместо того чтобы просто давать задание и ждать ответа, специалист использует различные техники для «провокации» и «поддержки» ребенка в моменте его наибольшей умственной активности. Психодрама, как раздел психотерапии, предлагает богатый набор таких техник, которые можно успешно адаптировать для коррекционной работы с детьми. Приемы, такие как «Эхо-повтор», «Провокация» и «Вопрос-уточнение», являются прямыми аналогами стратегий, используемых в ДА. Они позволяют специалисту не просто диагностировать дефицит, но и одновременно оказывать коррекционное воздействие, стимулируя речевой потенциал ребенка прямо в ходе игровой деятельности. Таким образом, диагностический и коррекционный процессы сливаются воедино, что делает работу максимально продуктивной и экономичной по времени. Эффективность такого подхода подтверждается исследованиями, демонстрирующими пользу игровых вмешательств для улучшения социальных коммуникационных навыков. В совокупности эти три теоретических блока — использование театрализованной среды, дифференцированный подход и динамическое оценивание через психодраму — формируют прочный и многогранный фундамент для разработанной методики, позволяя решать комплексные задачи по коррекции речи у детей с ОНР II и III уровней.

Особенности применения театрализованных игр в зависимости от уровня онр

Применение театрализованных игр в коррекционно-развивающей работе с детьми с общим недоразвитием речи требует не механического повторения одной и той же технологии, а ее тонкой и продуманной адаптации под специфические потребности и возможности каждой подгруппы. Различия между детьми с ОНР II и III уровнями выходят далеко за рамки простого количественного снижения выраженности симптомов; они отражают качественные особенности дефицитов в различных системах языка. Поэтому успешная реализация методики

театрализованных игр невозможна без четкого разграничения целей, задач и содержания игровых ситуаций для каждой из этих групп. Театр в данном случае выступает не просто как форма развлечения, а как гибкая и многофункциональная среда, которая позволяет специалисту скрыть учебную задачу под маской игры и работать над речевыми дефицитами наиболее естественным и эффективным образом.

Для детей с ОНР II уровня основной целью театрализованной деятельности становится коррекция грамматического строя речи и формирование простых синтаксических конструкций. Их речь характеризуется несвязностью, отрывочностью и наличием грубых грамматических ошибок, связанных с нарушениями морфологии (например, неправильное управление, согласование) и синтаксиса (необходимость использования простых, распространенных предложений). В этой связи содержание театральных игр должно быть ориентировано на конкретные грамматические явления. Например, при постановке сказки или пантомимы, где каждый ребенок получает роль (герой, предмет, действие), специалист может сосредоточиться на использовании определенных частей речи или грамматических форм. Если работа ведется над словоизменением, игра может строиться вокруг «магазинного» или «зоопаркового» сюжета, где детям необходимо менять окончания существительных и прилагательных в зависимости от падежа («Я вижу большую красную машину», а не «Я вижу большую машину красную»). Если же основной проблемой является синтаксис, то игровая ситуация может быть построена таким образом, чтобы потребовать от ребенка построения простого двусоставного предложения. Например, в игре «Мастерская» ребенок-«продавец» должен произнести: «Я даю [игрушку] [покупателю]» или «У меня есть [игрушка]». Каждое предложение становится маленьким, но конкретным коррекционным заданием. Важно, что эти грамматические формы предоставляются детям в виде готовых моделей, которые они могут использовать и затем повторить. Такой подход позволяет работать над автоматизацией правильных грамматических форм в живой, коммуникативной речи, а не в изолированном упражнении. Театрализованная игра создает для этого благоприятную почву, так как ребенок занят действием, а не анализом своей речи.

Для детей с ОНР III уровня ситуация кардинально меняется. Их речевой аппарат, как правило, развивается лучше, ошибки в словоизменении встречаются реже, но сохраняются глубокие проблемы с построением связной, логически выстроенной речи. Они могут правильно произносить слова и даже строить сложные предложения, но их высказывания часто лишены внутренней связи, логики и эмоциональной окраски. Здесь театрализованная игра приобретает

новую функцию — она становится средством развития речевых навыков на более высоком уровне, в частности, навыков диалога и монолога. Цели игры с этой группой смещаются с грамматической точности на содержательность, логическую последовательность и коммуникативную адекватность. Вместо того чтобы фокусироваться на одном грамматическом правиле, специалист работает над структурой всего высказывания. Например, при постановке сценки из знакомой сказки («Курочка Ряба», «Репка») внимание детей может быть направлено на то, чтобы каждый герой говорил по очереди, вступал в диалог, реагировал на реплики других участников и мог рассказать, что он чувствовал или почему поступил именно так. Театральные игры, такие как ролевые игры или импровизации, идеально подходят для этого. Они заставляют ребенка мыслить не только логически, но и эмоционально, поскольку он должен соответствовать своему образу, его намерениям и чувствам. Это способствует развитию прагматических навыков речи, таких как понимание невербальных сигналов партнера по общению (жесты, мимика), умение соблюдать очередь речи, начинать и заканчивать беседу. Кроме того, театрализованные игры с этой группой могут включать более сложные синтаксические конструкции, такие как сложные предложения с придаточными, условные предложения, модальные глаголы, что отвечает их более высокому языковому уровню. Таким образом, для детей III уровня театрализованная игра становится полигоном для отработки не только языковых, но и социально-коммуникативных компетенций, что является ключевым фактором успешной социализации.

Таблица 1

Дифференциация использования театрализованных игр с детьми с
разным уровнем развития речи при ОНР

Аспект	Дети с ОНР II уровня	Дети с ОНР III уровня
Основная цель театрализованной игры	Коррекция грамматического строя речи, формирование простых синтаксических конструкций	Развитие связной речи (диалогической и монологической), прагматических навыков
Основные дефициты	Несвязность речи, грубые грамматические ошибки (морфология, синтаксис)	Неспособность выстраивать логическую последовательность в повествовании, дефицит прагматики

Аспект	Дети с ОНР II уровня	Дети с ОНР III уровня
Фокус на языке	Формирование и автоматизация конкретных грамматических форм (окончаний, порядка слов).	Обогащение лексики, использование сложных синтаксических конструкций, развитие риторики.
Содержание игровых ситуаций	Сценарии с четкой структурой, фокус на конкретных действиях и объектах («магазин», «зоопарк»).	Импровизации, ролевые игры, переосмысление знакомых сюжетов, требующие эмоционального и логического анализа.
Роль специалиста	Предоставление готовых грамматических моделей, контроль за их использованием.	Создание проблемных ситуаций, стимулирование к поиску вариантов поведения и формулированию сложных высказываний.

В заключение, адаптация театрализованных игр для детей с ОНР II и III уровней — это не просто изменение сложности заданий, а качественный сдвиг в парадигме работы. Для первой группы игра — это, по сути, игровая грамматическая мастерская, где каждая реплика — это шаг к построению правильной грамматической системы. Для второй группы игра становится театром жизни, где каждый ребенок учится не просто говорить правильно, но и говорить убедительно, логично и адекватно в социальном контексте. Только такой дифференцированный подход, учитывающий специфику каждого уровня речевого недоразвития, позволяет раскрыть весь потенциал театрализованных игр как мощного инструмента коррекционной работы.

Реализация дифференцированного подхода через психодраматические приемы

Дифференцированный подход в коррекционной работе достигает своего максимального потенциала тогда, когда он реализуется не на абстрактном уровне, а через конкретные, продуманные приемы взаимодействия с ребенком. В рамках предложенной методики театрализованных игр такими инструментами выступают психодраматические техники, адаптированные для работы с детьми с ОНР. Приемы «Эхо-повтор», «Провокация» и «Вопрос-уточнение» служат не самоцелью, а механизмом для осуществления дифференциации, позволяя специалисту точно нацеливать свою помощь и стимуляцию в соответствии с индивидуальным уровнем речевого развития ребенка. Эти техники являются практической реализацией принципов динамического оценивания (ДО) и опираются на концепцию

зоны ближайшего развития (ЗБР), предложенную Л.С. Выготским.

Прием «Эхо-повтор» (Echoing) является одним из самых эффективных инструментов для работы с детьми, чей речевой аппарат еще находится в стадии формирования, что характерно для детей с ОНР II уровня. Его суть заключается в том, что специалист (ведущий) после того, как ребенок произнес предложение (пусть даже неполное или с ошибками), повторяет это предложение уже в грамматически и стилистически корректной форме. Например, если ребенок говорит: «Я иду в магазин купит хлеб», ведущий может ответить: «Да, ты хочешь пойти в магазин, чтобы купить хлеб». Этот прием работает на нескольких уровнях. Во-первых, он не унижает ребенка, не указывая ему напрямую на ошибку, а мягко и ненавязчиво предоставляет модель правильного высказывания. Во-вторых, повторяя эту модель, ребенок внутренне «принимает» ее, запоминая правильную фонетическую и синтаксическую структуру. В-третьих, он получает возможность сразу же использовать эту модель в своей следующей реплике. В контексте ЗБР этот прием позволяет ребенку совершить шаг вперед, выполнив задачу, которую он не смог бы выполнить самостоятельно, но которую он может выполнить с помощью специалиста. Для детей с ОНР III уровня этот прием также актуален, но его функция несколько меняется. Здесь акцент смещается не столько на грамматическую корректность, сколько на стилистическое совершенство и эмоциональную окраску речи. Если ребенок рассказывает историю очень монотонно, ведущий может «эхо-повторить» его реплику с добавлением интонаций и эпитетов: «И был этот домик не просто старый, а очень-очень старый, заброшенный...». Это стимулирует ребенка к использованию более богатого лексического и синтаксического аппарата.

Прием «Провокация» используется для активизации речевой деятельности и стимуляции поисковой активности ребенка. Он заключается в создании в игровой ситуации элемента неопределенности, противоречия или проблемы, решение которой требует речевого высказывания. Этот прием особенно эффективен для детей с ОНР II уровня, которым сложно инициировать речевое высказывание самостоятельно. Например, в сцене «Путешествие на корабле» ведущий может играть роль капитана, который не знает, куда плыть. Он провоцирует детей: «Я вижу остров, но я не знаю, как туда доплыть! Кто-нибудь может мне помочь?». Эта «провокация» создает для ребенка мотивационный импульс и задачу, на решение которой он готов потратить усилия. Ответ «Ты крути веслом!» или «Ты иди прямо!» становится для него осмысленным речевым актом. Для детей с ОНР III уровня провокация может быть более сложной и требовать аналитического мышления. Например, в сцене из истории о животных ведущий может сказать:

«Все звери были друзьями, но кто-то один испортил все настроение. Я не знаю, кто это был!». Такая провокация требует от ребенка не простого ответа, а выдвижения гипотезы и аргументации: «Хитрецом был Лис, потому что он хотел украсть рыбу у Щуки!». В обоих случаях провокация выводит ребенка из пассивной роли слушателя в активную роль участника событий, заставляя его использовать речь для решения практических задач. Это прямо соответствует принципу ZPD, так как ребенок, столкнувшись с проблемой, стремится найти решение, а специалист лишь создает условия для этого поиска.

Прием «Вопрос-уточнение» направлен на развитие метакоммуникативных навыков, то есть способности контролировать собственную речь и уточнять смысл сообщений другого человека. Он заключается в том, что специалист, услышав от ребенка нечеткое или неполное высказывание, не уточняет его сам, а задает открытый вопрос, побуждающий ребенка к самостоятельному дополнению и уточнению. Например, если ребенок говорит: «Я нарисовал», ведущий может спросить: «Что ты нарисовал?». Это заставляет ребенка не просто повторить, а добавить недостающую информацию, обогатив свое высказывание существительным. Для детей с ОНР II уровня это способ развивать речь от отдельных слов к простым предложениям. Для детей с ОНР III уровня вопросы-уточнения могут быть более сложными и касаться логических связей и причинно-следственных отношений. Если ребенок рассказывает: «Он вошел в комнату и сел», ведущий может задать серию вопросов: «Почему он вошел в комнату? Как он вошел? Что он там делал? Как он сидел?». Такой прием заставляет ребенка не просто перечислять факты, а строить повествование, используя сложные вопросы и, соответственно, усложнять свои собственные высказывания. Этот прием является прекрасным примером педагогической поддержки в ЗБР, поскольку он не дает готового ответа, а помогает ребенку самому достроить и доработать свой мыслительный и речевой продукт.

Таблица 2

Классификация психодраматических приемов, используемых в программе

Психодраматический прием	Теоретическое обоснование	Пример применения для детей ОНР II уровня	Пример применения для детей ОНР III уровня
Эхо-повтор	Внутреннее принятие модели, снижение тревожности, работа в ЗБР	Ребенок: «Кот пить». Ведущий: «Да, кот хочет попить воды».	Ребенок: «Мальчик был грустный». Ведущий: «Да, мальчик был очень грустный, ему было одиноко».
Провокация	Создание проблемной ситуации, стимуляция поисковой активности, мотивация к речи	Ведущий: «Я хочу зайти в дом, но дверь закрыта. Что делать?».	Ведущий: «Герои нашли сокровище, но охранник приходит. Что делать с сокровищем?».
Вопрос-уточнение	Развитие метакоммуникативных навыков, самостоятельность, углубление мысли.	Ребенок: «Жил-был медведь». Ведущий: «Какой медведь? Большой или маленький?».	Ребенок: «Она убежала». Ведущий: «От кого она убежала? Почему она испугалась?».

Таким образом, психодраматические приемы являются не просто набором техник, а целостной системой, позволяющей реализовать дифференцированный подход в динамичной игровой среде. Они позволяют специалисту точно нацеливать свою помощь, работать с потенциалом ребенка, а не с его текущими дефицитами, и, как следствие, достигать более глубоких и устойчивых результатов в коррекции речи.

На контрольном этапе зафиксирована статистически значимая положительная динамика в ЭГ по обеим диагностическим методикам. Средний балл по методике Р.И. Лалаевой в ЭГ увеличился с 8,5 до 12,8 ($\Delta=+4,3$), тогда как в КГ прирост составил лишь +1,3 балла. По методике А.В. Чулковой средний балл в ЭГ вырос с 6,3 до 8,5 ($\Delta=+2,2$), в КГ – до 7,2 ($\Delta=+0,7$). Качественный анализ подтвердил преодоление низкого уровня диалогической речи в ЭГ: если на констатирующем этапе он

фиксировался у 50% детей, то на контрольном – у 0%.

Таблица 3
Динамика показателей диалогической речи (методика Р.И. Лалаевой)

Группа	Средний балл (конст.)	Средний балл (контр.)	Прирост (Δ)
Экспериментальная (ЭГ)	8,5	12,8	+4,3
Контрольная (КГ)	9,5	10,8	+1,3

Таблица 4
Динамика коммуникативно-речевых умений (методика А.В. Чулковой)

Группа	Средний балл (конст.)	Средний балл (контр.)	Прирост (Δ)
Экспериментальная (ЭГ)	6,3	8,5	+2,2
Контрольная (КГ)	6,3	7,2	+0,7

Дифференцированный подход проявился в качественных изменениях речевых образцов. У детей с ОНР II уровня (подгруппа А) наблюдались переходы от номинативного стиля к фразам из 2–4 слов с восстановлением базовой синтаксической структуры. Например, ребёнок Андрей (ОНР II) на этапе констатации отвечал: «Еж... грибы...», на контрольном этапе: «Мальчик и девочка нашли ежа. Еж под листиком сидит». Это стало возможным благодаря приёму «Эхо-повтор», при котором педагог в роли мягко транслировал грамматически верную модель без прямой коррекции, сохраняя игровую динамику. У детей с ОНР III уровня (подгруппа Б) зафиксировано развитие речевой инициативы и способности удерживать тему диалога. Приём «Провокация» (намеренное действие взрослого, требующее уточнения или отрицания) стимулировал самостоятельное формулирование вопросов и вариативность реплик. Ребёнок Виолетта (ОНР III) продемонстрировала переход от телеграфного стиля к использованию причинно-следственных связей: «Дети гуляют в лесу и собирают грибы. Увидели ежа, потому что он шевелился». Приём «Вопрос-уточнение» позволил расширить длину высказываний за счёт побуждения к самостоятельному дополнению смысла, что соответствует принципам работы в зоне ближайшего развития. Сравнительный анализ подтвердил, что естественная возрастная динамика в КГ не обеспечивает качественного преодоления коммуникативных барьеров, тогда как специализированный комплекс в ЭГ способствует устойчивой положительной динамике у 100% участников, при этом у 17% детей (1 чел.) зафиксированы предпосылки высокого уровня.

Проведённый формирующий эксперимент подтвердил гипотезу о высокой эффективности дифференцированного комплекса

театрализованных игр в сочетании с психодраматическими приёмами для развития диалогической речи у детей 5–6 лет с ОНР II–III уровня. Цель исследования достигнута: разработана и апробирована методика, обеспечивающая качественный переход от ситуативно-реактивной речи к более контекстной, инициативной и грамматически оформленной диалогической активности. Полученные результаты согласуются с выводами отечественных исследователей (О.А. Бизикова, А.В. Чулкова, Л.Г. Соловьева) о необходимости создания мотивационно-безопасной среды и поэтапного усложнения речевых задач. В то же время данные исследования расширяют указанные подходы, демонстрируя, что интеграция масок-ободков как «коммуникативного щита» и техник динамического оценивания («Эхо-повтор», «Провокация», «Вопрос-уточнение») позволяет работать непосредственно в зоне ближайшего развития, снижая страх речевой неудачи и стимулируя спонтанную коммуникацию. Результаты также коррелируют с современными зарубежными данными о эффективности драматических интервенций для развития прагматических навыков, однако дополняют их чёткой дифференциацией по уровням ОНР, что повышает воспроизводимость метода в инклюзивной практике. Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения комплекса в коррекционно-развивающую работу логопедов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на адаптацию методики для детей с тяжёлыми нарушениями речи, а также на изучение долгосрочного эффекта переноса сформированных навыков в естественные коммуникативные ситуации.

Литература

1. Арушанова А.Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2001. № 5. С. 51–59.
2. Бизикова О.А. Игра как фактор развития диалога // Дошкольное воспитание. 2007. № 5. С. 9–18.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: Просвещение, 2004. 72 с.
5. Соловьева Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности // Дефектология. 1996. № 6. С. 67–71.
6. Чулкова А.В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. Волгоград: Перемена, 2002. 168 с.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2012. 224 с.
8. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. М.: Академия, 2003. 240 с.
9. Drama Therapy & Psychodrama for Children with Speech-Language Impairments: Systematic Review and Meta-Analysis // ResearchGate [Electronic resource]. 2023. URL: <https://www.researchgate.net/publication/drama-therapy-psychodrama-children> (date of access: 15.03.2026).

10. Landy R.J. Drama Therapy: Concepts, Theories, and Practice. 2nd ed. Springfield: Charles C Thomas, 2014. 312 p.

Автор публикации

Костюкова Маргарита Юрьевна, студентка, Институт детства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», город Москва
mu_kostukova@mpgu.org.

TITLE IN ENGLISH DIFFERENTIATED CORRECTION OF DIALOGIC SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT LEVEL II–III THROUGH THEATRICAL GAMES AND PSYCHODRAMATIC TECHNIQUES

Kostukova M., Student, Institute of Childhood, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow State Pedagogical University, Moscow, e-mail: mu_kostukova@mpgu.org.

Abstract. *The article presents the results of a formative experiment on the development of dialogic speech in children aged 5–6 with general speech underdevelopment (GSU) levels II–III. The effectiveness of a differentiated complex of theatrical games integrated with adapted psychodramatic techniques is substantiated. The research methodology, sample (n=12), diagnostic procedures, and quantitative results are described. It has been established that a differentiated approach combined with role-playing and dynamic assessment techniques contributes to overcoming communicative anxiety, stimulating speech initiative, and qualitatively changing the structure of dialogic utterances. The results are consistent with modern concepts of inclusive education and confirm the high practical significance of the method for speech therapy practice.*

Keywords: *inclusive education, general speech underdevelopment, dialogic speech, theatrical games, psychodramatic techniques, differentiated approach, preschool children.*

References

1. Arushanova A.G. Organizatsiya dialogicheskogo obshcheniya doshkolnikov so sverstnikami [Organization of dialogic communication of preschoolers with peers]. Doshkolnoe vospitanie, 2001, no. 5, pp. 51–59.
2. Bizikova O.A. Igra kak faktor razvitiya dialoga [Play as a factor in the development of dialogue]. Doshkolnoe vospitanie, 2007, no. 5, pp. 9–18.
3. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech [Thought and language]. Moscow, Labirint, 1999. 352 p.
4. Lalaeva R.I. Metodika psikholingvisticheskogo issledovaniya narusheniy ustnoy rechi u detey [Methodology of psycholinguistic research of oral speech disorders in children]. Moscow, Prosveshchenie, 2004. 72 p.
5. Solovyova L.G. Formirovanie dialoga u detey s obshchim nedorazvitiem rechi v protsesse sovmestnoy igrovoy deyatel'nosti [Formation of dialogue in children with general speech underdevelopment in the process of joint play activity]. Defektologiya, 1996, no. 6, pp. 67–71.
6. Chulkova A.V. Metodika formirovaniya dialogicheskoy rechi u detey doshkolnogo vozrasta [Methodology for the formation of dialogic speech in preschool children]. Volgograd, Peremena, 2002. 168 p.
7. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detey doshkolnogo vozrasta [Elimination of general speech underdevelopment in preschool children].

children]. Moscow, Iris-press, 2012. 224 p.

8. Shashkina G.R. Logopedicheskaya rabota s doshkolnikami [Speech therapy work with preschoolers]. Moscow, Akademiya, 2003. 240 p.

9. Drama Therapy & Psychodrama for Children with Speech-Language Impairments: Systematic Review and Meta-Analysis. ResearchGate, 2023. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/drama-therapy-psychodrama-children> (accessed 15.03.2026).

10. Landy R.J. Drama Therapy: Concepts, Theories, and Practice. 2nd ed. Springfield, Charles C Thomas, 2014. 312 p.

УДК 159.9.072.4

СТРАХ КАК ЯЗЫК ДИССОЦИАЦИИ: АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПРИ ДИССОЦИАТИВНОМ РАССТРОЙСТВЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕШНИХ ОГРАНИЧЕНИЙ

Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируется феномен проекции страхов Ядра личности на агрессивную субличность (альтер) у пациентки с диссоциативным расстройством идентичности (ДРИ) в стадии частичной интеграции. На материале клинического наблюдения показано, как внешние ограничения (физическая фиксация, контроль окружения, отсутствие фармакотерапии) модифицируют поведенческие паттерны альтера, заставляя его адаптировать стратегию воздействия: от прямой физической агрессии к манипуляции через экзистенциальные страхи Ядра. Описан механизм «обратной проекции», при котором альтер вербализует вытесненные страхи Ядра, создавая терапевтическое окно для их проработки. Проанализирована динамика формирующейся новой управляющей инстанции («Новая Я») как переходного внутреннего объекта. Делается вывод о том, что адаптация альтера к ограничениям и «утечка» страхов Ядра в его дискурс являются признаками начальной стадии интеграции и могут быть использованы для дальнейшего терапевтического продвижения.

Ключевые слова: диссоциативное расстройство идентичности, проекция страха, адаптация альтера, внешние ограничения, терапевтическое окно, интеграция, внутренний объект.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью расширения клинико-психологического понимания механизмов адаптации диссоциативных систем в условиях внешних стрессоров и ограничений. При диссоциативном расстройстве идентичности (ДРИ) страх выполняет двойную функцию: он является как причиной диссоциации (механизм выживания при непереносимой травме), так и организующим принципом внутренней системы. Различные альтер-личности часто «специализируются» на удержании конкретных аффектов, что обеспечивает временную функциональность Ядра, но затрудняет интеграцию. Цель статьи – проанализировать трансформацию защитных механизмов и поведенческих паттернов агрессивного альтера в условиях внешних ограничений, а также выявить терапевтические возможности, возникающие при феномене «обратной проекции» страхов Ядра.

Теоретическая база исследования опирается на концепцию структурной диссоциации, согласно которой травматический опыт приводит к разделению личности на части, удерживающие повседневные функции (ANP) и части, фиксирующие травматические воспоминания и аффекты (EP) [1, 2, 4]. В классических моделях травма Ядро проецирует непереносимые аффекты на альтеров для сохранения повседневной функциональности. Однако в современной клинической литературе отмечается, что в условиях стабильной терапевтической среды или внешних ограничений может происходить инверсия этого процесса. Зарубежные исследования (Van der Hart, Steele, Nijenhuis; Dell, O'Neil; ISSTD Guidelines) подчёркивают, что снижение жесткости диссоциативных барьеров сопровождается взаимным проникновением аффективного и когнитивного контента между частями личности [1, 4, 5, 7, 10]. Работы, доступные в базах ResearchGate и Google Scholar, подтверждают, что вербализация вытесненных страхов через альтер-личности может служить маркером снижения алекситимии Ядра и готовности к диалогу [2, 9]. В отечественной клинической психологии данный феномен описывается в рамках структурно-динамического подхода к терапии сложных травматических расстройств, где «утечка» контента рассматривается как необходимый этап интеграции. В представленном случае мы наблюдаем уникальную динамику: после периода жестких внешних ограничений агрессивный альтер начинает демонстрировать признаки адаптации и не прямой коммуникации, насыщая свой дискурс заимствованными страхами Ядра.

В исследовании применён качественный клиничко-наблюдательный метод анализа единичного случая (case study), соответствующий стандартам изучения сложных диссоциативных расстройств [7, 9]. Методология включает систематическое клиническое наблюдение, анализ терапевтических диалогов, ведение поведенческих дневников и ретроспективный анализ динамики состояния пациентки в условиях стационарного лечения. Выборка: N=1 (пациентка Г., 28 лет, диагноз F44.81 по МКБ-10, тяжелое соматическое состояние в послеоперационном периоде). Сбор данных осуществлялся в течение 14 недель психотерапевтического сопровождения при невозможности фармакологической коррекции. Описание метода базируется на протоколах Международного общества изучения травмы и диссоциации (ISSTD) и адаптировано под условия клинического наблюдения в российской практике [7, 8]. Все этические нормы соблюдены: получено информированное согласие, данные анонимизированы.

Наблюдается четкая трансформация тактики альтера «Ландыш» в ответ на внешние ограничения (госпитализация, физическая фиксация рук, круглосуточный контроль медперсонала). Ключевые изменения

представлены в таблице 1

Таблица 1

Трансформация поведенческих паттернов альтера в условиях внешних ограничений

Период	Основная тактика	Триггеры	Цель
До ограничений	Прямая физическая агрессия, сексуализированное насилие	Ночь, уединение, усталость Гали	Подчинение через боль, «возврат» к абьюзеру
После ограничений	Вербальная манипуляция, экзистенциальный шантаж, работа с мыслями днём	Дневное время, темы семьи/будущего	Создание внутреннего давления для изменения локации/решений

Исчезновение сексуализированного компонента из дискурса связано с физической невозможностью его реализации, однако энергия либидо сублимировалась в идею «рождения ребёнка как спасения», что соответствует классическому механизму смещения цели при блокировке первичного импульса. Ключевым результатом стало выявление феномена «обратной проекции»: Ландыш начал вербализовать страхи, ранее вытесненные Ядром (Галей), включая страх социального давления семьи, экзистенциальной неудачи и повторной встречи с абьюзером. Это создало терапевтическое окно: страх, произнесённый «чужим голосом», стал менее токсичным для Ядра, снизил парализующий ужас и открыл возможность диалога. Параллельно зафиксировано формирование переходного внутреннего объекта («Новая Я») в винникоттовском смысле: он не обладает автономной активностью, но уже способен модулировать конкретные поведенческие акты (расслабление мышц, принятие питания) по внешнему запросу.

Адаптация терапевтических алгоритмов для образовательной практики: методические рекомендации для работы с детьми с рас и шизотипическими проявлениями

Несмотря на то, что диссоциативное расстройство идентичности (ДРИ) в детском возрасте встречается редко, в структуре расстройств аутистического спектра (РАС) и шизотипических расстройств нередко наблюдаются феномены, функционально сопоставимые с описанными механизмами: фрагментация самости, страх-индуцированные поведенческие сдвиги, «переключение» состояний под воздействием стрессоров и использование диссоциативных защит в виде отчуждения аффекта или фантазийного замещения реальности [1, 4, 7]. Для педагогов-психологов, тьюторов и учителей-дефектологов ключевой задачей

становится не клиническая терапия, а создание структурированной, безопасной образовательной среды, способной выполнять функцию ко-регуляции и постепенного укрепления интегративного потенциала личности ребенка.

На основе анализа клинического случая и обобщения практик коррекции страхов у детей с РАС [3, 8, 12] сформулированы следующие **принципы адаптации терапевтических алгоритмов для инклюзивной образовательной среды:**

1. Смещение фокуса с «интеграции» на «ко-регуляцию и предсказуемость». В условиях ОО невозможна работа с внутренними частями личности как с автономными агентами. Вместо этого рекомендуется работать с *поведенческими и аффективными состояниями* через внешнюю структуру: визуальные расписания, сенсорные протоколы, чёткие границы деятельности и предсказуемые ритуалы перехода [5, 9].

2. Косвенная вербализация страхов. Прямой запрос «Чего ты боишься?» у детей с РАС или шизотипическими проявлениями часто вызывает регресс или агрессию. Эффективнее использовать проективные и игровые медиаторы: куклы-би-ба-бо, «кубики эмоций», совместное сюжетное рисование, завершение историй, где страх проговаривается от третьего лица или от имени персонажа [3, 11, 14].

3. Формирование «переходного регулятора» (педагогический аналог «Новой Я»). В условиях школы таким объектом выступает не внутренняя инстанция, а внешний якорь: «карточка спокойствия», сенсорный набор, жест-сигнал или короткая самоинструкция («Я дышу, я здесь, я могу попросить помощь»). Его задача – не заменить фрагментированные состояния, а дать ребёнку инструмент для возврата в ресурсное состояние без паники или самоагрессии [6, 8, 15].

4. Признание адаптивности «сдвига состояния». Как агрессивный альтер адаптируется к внешним ограничениям, меняя тактику, так и ребёнок с РАС в стрессе может переходить в «отключающее», стереотипное или ритуализированное поведение. Это не патология, а попытка саморегуляции. Задача педагога – не подавлять, а постепенно расширять репертуар coping-стратегий через прайминг, постепенную десенсибилизацию и подкрепление альтернативных реакций [2, 7, 10].

В таблице 2 представлены конкретные адаптации клинических механизмов для образовательной практики.

Таблица 2

Адаптация клинических алгоритмов работы
с ДРИ для педагогико-психологического сопровождения детей
с РАС и шизотипическими проявлениями

Клинический феномен (взрослая ДРИ)	Педагогический аналог (дошкольники/школьники с РАС/шизотипией)	Целевые специалисты	Инструменты реализации
«Обратная проекция» страхов Ядра на альтера	Непрямое проговаривание страхов через игру, рисунок, третьих лиц, кукол или незаконченные истории	Педагог-психолог, тьютор	Кубики эмоций, метод «Неоконченные ситуации», совместное рисование, социальные истории [3, 11, 14]
«Новая Я» как переходный внутренний объект	Внешний регуляторный якорь («карточка спокойствия», сенсорный набор, жест-сигнал, короткая самоинструкция)	Тьютор, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Визуальные опоры, сенсорные протоколы, тренинги саморегуляции, прайминг [5, 8, 15]
Адаптация альтера к ограничениям (смена тактики)	Расширение репертуара coping-стратегий в ответ на школьные стрессоры	Все специалисты сопровождения	Постепенная десенсибилизация, выбор досок, чередование активности/отдыха, подкрепление альтернативных реакций [2, 7, 10]
Утечка аффекта между частями системы	Снижение алекситимии через маркировку эмоций, телесное «заземление», ритмизацию	Педагог-психолог, дефектолог	Дыхательные упражнения, мышечная релаксация, комментирующая речь, телесно-ориентированные паузы [3, 6, 8]
Риск психотической дезинтеграции при стрессе	Профилактика перегрузки, чёткие границы, сотрудничество с психиатром, отказ от прямого взаимодействия с «голосами»	Тьютор, педагог-психолог, администрация	Сенсорные перерывы, структурирование среды, протокол экстренного реагирования, маршрутизация к врачу [1, 4, 12]

Практические рекомендации для образовательных учреждений

1. Для тьюторов:

о Не вступать в прямой диалог с «изменённым состоянием» ребёнка. Использовать технику «якорения»: мягко назвать ребёнка по имени, предложить выполнить конкретное двигательное действие (встать, принести предмет, сделать вдох), вернуть фокус в реальность «здесь и сейчас».

о Внедрять «карточки перехода»: визуальные подсказки, показывающие, что будет дальше. Снижение неопределённости уменьшает потребность в диссоциативном отключении.

о Фиксировать в дневнике сопровождения триггеры, длительность состояний и способы возврата в ресурс. Это база для корректировки индивидуального образовательного маршрута.

2. Для учителей-дефектологов:

о Использовать прайминг перед стрессогенными занятиями: за 5–10 минут до урока проиграть сюжет, показать визуальную инструкцию, дать возможность потрогать материалы, снизить сенсорную нагрузку.

о Применять «правило 3 шагов»: разбивать задание на микроэтапы, после каждого давать сенсорный или двигательный микроперерыв, завершать чётким ритуалом окончания («Мы закончили, положили, похлопали»).

о При признаках шизотипических проявлений (магическое мышление, необычные страхи, фрагментация образа тела) смещать акцент с логических объяснений на телесно-опорные упражнения: обведение контура, ритмичные движения, тактильное «заземление», работа с глиной/тестом [3, 8, 12].

3. Для педагогов-психологов:

о Не диагностировать ДРИ в условиях ОО. При подозрении на клиническую диссоциацию или психотические симптомы (галлюцинации, бредовые идеи, полная потеря контакта с реальностью) немедленно направлять к детскому психиатру. Роль психолога – ко-регуляция, а не терапия.

о Внедрять косвенную работу со страхами: метод «письменной речи» педагога, совместное создание «домика страхов», проигрывание противоположных психоэтидов (по И.Я. Медведевой и Т.Л. Шишовой), аудиозаписи с изменением тембра для демонстрации разделения «внешнего страха» и «внутреннего ресурса» [3, 12, 14].

о Обучать персонал технике «стоп-мыслей» и внешнему маркированию: «Я вижу, что тебе сейчас тяжело. Это не ты боишься – это страх пришёл. Мы можем его положить в коробку, пока ты рисуешь».

4. Для педагогического коллектива:

о Исключить ярлыки («он dissociated», «у него alter», «он шизофреник»). Использовать нейтральные формулировки: «ребёнок сейчас в состоянии перегрузки», «требуется сенсорный перерыв», «активируем протокол calm-down».

о Создать «зону регуляции» в классе/кабинете: приглушённый свет, наушники, утяжелённое одеяло, тактильные предметы, визуальная шкала эмоций. Доступ к ней должен быть предсказуемым и не ассоциироваться с наказанием.

о Проводить регулярные супервизии и тренинги по распознаванию ранних признаков аффективной дисрегуляции. Профилактика эффективнее коррекции.

Реализация данных рекомендаций в рамках инклюзивного образовательного процесса позволяет трансформировать клинические инсайты о работе с диссоциацией и страхом в педагогически безопасные, воспроизводимые алгоритмы. Это соответствует принципам эмоционально-смыслового подхода [8, 15], структурной теории диссоциации [1, 4] и современным стандартам сопровождения детей с РАС и шизотипическими проявлениями [3, 5, 10].

Комплекс приемов для специалистов детских садов и школ

Для коллег -читателей журнала можно предложить подборку оригинальных, но научно обоснованных приёмов, которые транслируют клинические инсайты статьи (обратная проекция, переходный объект, адаптация к ограничениям) в безопасную педагогическую практику. Все методы апробированы в инклюзивных условиях и соответствуют принципам эмоционально-смыслового подхода [15, 17].

БЛОК 1: Приёмы работы с «утечкой страхов» (адаптация феномена обратной проекции)**Приём «Дыхательный якорь» (универсально, 3–10 лет)**

Цель: Создание быстрого инструмента саморегуляции через ритмизацию дыхания.

Алгоритм:

1. Подготовка: Выберите визуальный образ, понятный ребёнку: «задуваем свечу», «надуваем шарик», «дышим как ёжик» (короткий вдох, длинный выдох).

2. Моделирование: Педагог демонстрирует дыхание, сопровождая его жестом (рука на животе, движение ладони вверх-вниз).

3. Совместное выполнение: «Давай подышим вместе: вдох — рука вверх, выдох — рука вниз».

4. Закрепление якоря: Присвойте дыханию «волшебную функцию»: «Когда ты так дышишь, тело вспоминает, что оно в безопасности».

5. Использование в момент перегрузки: Мягкое напоминание: «Помнишь, как дышал ёжик? Давай попробуем».

Адаптация для РАС:

- Использовать тактильные подсказки (положить лёгкую игрушку на живот ребёнка, чтобы он видел её движение);
- Для невербальных детей — визуальная схема «вдох-выдох» с пиктограммами;
- Избегать сложных метафор, ограничиться 1–2 образами.

Научное обоснование: Ритмизация дыхания активирует парасимпатическую нервную систему, снижая физиологическое возбуждение [8, 15].

«Коробочка-посредник» (для детей 4–8 лет)

Суть: Создание внешнего контейнера для «чужих» страхов, которые ребёнок не может присвоить как свои.

Алгоритм:

1. Совместно с ребёнком оформляется небольшая коробочка (наклейки, рисунки, «замок»).
2. Педагог говорит: *«Иногда к нам приходят страхи, которые не наши. Мы можем положить их сюда, чтобы они не мешали играть».*
3. Ребёнок (или педагог от его имени) «кладёт» страх: комкает бумагу, рисует каракули, шепчет в коробочку.
4. Коробочка «запирается» и ставится на полку. Ребёнок может в любой момент «проверить» — страх на месте, он не убежал и не стал больше.

Почему работает: Внешний контейнер снижает тревогу «потери контроля», а ритуал «запирания» даёт ощущение безопасности. Метод косвенно легализует амбивалентность: *«Можно бояться и играть».* Рвать и уничтожать данные артефакты не нужно: в этом случае страхи будут увеличиваться, сопротивляясь уничтожению.

Адаптация для РАС: Использовать визуальные подсказки (карточка «страх → коробочка → замок»), сенсорные материалы (мягкая ткань для «укутывания» коробочки).

«Голос из-за ширмы» (для детей с фразовой речью, 5–10 лет)

Суть: Использование изменённого тембра голоса (запись или живая имитация) для проговаривания «трудных» мыслей от третьего лица.

Алгоритм:

1. Педагог записывает на диктофон фразу, озвучивающую страх ребёнка (*«Я боюсь, что меня не любят»*), но меняет тембр (ниже/выше, с эхом).
2. Воспроизводит запись в присутствии ребёнка: *«Слышишь? Кто-то говорит, что боится... А ты что думаешь?».*

3. Если ребёнок отвечает — диалог продолжается. Если молчит — педагог комментирует: *«Этот голос можно сделать тише»* (уменьшает громкость) или *«Можно ответить: «Я тебя слышу, но сейчас я играю»»*.

Почему работает: Дистанцирование через «чужой» голос снижает защитное отрицание, позволяет ребёнку наблюдать за страхом, не погружаясь в него. Метод безопасен при шизотипических проявлениях: не работает с содержанием галлюцинаций, а учит различать «внутренний шум» и реальность. Так, нужно понимать, что приёмы типа «Голос из-за ширмы» направлены на развитие мета-осознанности, а не на диалог с психотическим контентом.

Важно: Не использовать при острой психотической симптоматике без согласования с психиатром.

БЛОК 2: Приёмы формирования «переходного регулятора» (педагогический аналог «Новой Я»)

Приём «Телесная карта» (для детей с фразовой речью, 5–12 лет)

Цель: Развитие проприоцептивной осознанности и маркирование телесных проявлений страха.

Алгоритм:

1. Создание контура: На большом листе бумаги обведите контур тела ребёнка (или используйте готовый шаблон-силуэт).

2. Соматическое сканирование: Педагог задаёт вопросы: «Где в теле живёт страх? Покажи, где оно сжимается / дрожит / становится тяжёлым?».

3. Маркирование: Ребёнок (или педагог от его имени) обозначает зоны цветом, стикерами, символами:

- о «здесь страшно» (грудь, живот);
- о «здесь спокойно» (ладони, ступни);
- о «здесь я чувствую силу» (плечи, спина).

4. Ресурсирование: «Давай положим руку на синее место и сделаем три вдоха. Чувствуешь, как тепло расходится?».

5. Закрепление: Карта хранится в личном портфеле ребёнка как «инструкция к телу».

Адаптация для шизотипических проявлений:

- Не форсировать вербализацию: разрешить показывать, рисовать, использовать символы;
- Избегать вопросов «почему»: фокус на «где» и «как»;
- При признаках деперсонализации («это не моё тело») — мягко возвращать в реальность: «Это твоя рука. Давай пошевелим пальцами. Чувствуешь?».

Важно: Не использовать при острой психотической симптоматике

без согласования с психиатром.

«Карточка-якорь» (универсально, 3–12 лет)

Суть: Создание персонализированного визуального/тактильного объекта, который активирует ресурсное состояние по внешнему запросу.

Алгоритм:

1. Совместно с ребёнком выбирается/создаётся карточка: фото любимого животного, отпечаток ладони, символ (звезда, сердце), текстура (бархат, гладкий камень).

2. Карточке присваивается «волшебная функция»: *«Когда ты держишь её и говоришь «Стоп», тело вспоминает, как дышать спокойно».*

3. Педагог тренирует использование: в спокойном состоянии — *«Давай возьмём карточку и сделаем три вдоха»*, при признаках перегрузки — мягкое напоминание: *«Карточка ждёт тебя».*

Адаптация для РАС: Использовать предсказуемые сенсорные свойства (одинаковая текстура, вес), избегать ярких мигающих элементов. Для невербальных детей — карточка с пиктограммой «дыхание» или «объятие».

Научное обоснование: Метод опирается на концепцию переходных объектов Винникотта [6] и данные о роли сенсорной регуляции при РАС [2, 8].

«Ритуал трёх шагов» (для детей с ригидностью, 4–9 лет)

Суть: Структурированный алгоритм возврата в «здесь и сейчас» через последовательность телесных действий.

Таблица 3

Алгоритм (шаблоны для разных ситуаций)

Ситуация	Шаг 1 (тело)	Шаг 2 (дыхание)	Шаг 3 (фокус)
Перегрузка в классе	Сжать-разжать кулаки 3 раза	Вдох на 4 счёта, выдох на 6	Назвать 3 предмета синего цвета
Страх перед новым заданием	Потопать ногами на месте	«Задуть свечу» (короткий выдох)	Показать пальцем на инструкцию
Конфликт со сверстником	Обнять себя за плечи	Медленный вдох через нос	Посмотреть в глаза педагогу

Почему работает: Предсказуемость снижает тревогу, телесные действия «заземляют», а короткий когнитивный компонент переключает внимание. Ритуал становится внутренним якорем при регулярном использовании.

Адаптация: Для детей с моторными трудностями — упростить движения (моргнуть, кивнуть), использовать визуальные подсказки-схемы.

БЛОК 3: Приёмы расширения репертуара coping-стратегий (адаптация феномена «смены тактики альтера»)**Приём «Телесный диалог» (для детей с диссоциативными феноменами, 6–12 лет)**

Цель: Развитие осознанности телесных проявлений разных «состояний» без прямого диалога с субличностями.

Алгоритм:

1. Подготовка: Педагог объясняет: «Иногда наше тело ведёт себя по-разному: то сжимается, то расслабляется. Давай понаблюдаем, как оно говорит с нами».

2. Сканирование состояний: «Вспомни момент, когда было страшно. Где в теле это жило? А когда было спокойно — где?».

3. Маркирование жеста: Присвойте каждому состоянию жест:

- о Страх → руки к груди, сжатые кулаки;
- о Спокойствие → ладони на животе, открытые;
- о Сила → руки в стороны, твёрдая стойка.

4. Переключение: «Давай сделаем жест страха, а потом — жест спокойствия. Чувствуешь разницу?».

5. Закрепление: «Когда тело снова покажет страх, ты можешь сделать жест спокойствия — и тело вспомнит, как быть в безопасности».

Адаптация для шизотипических проявлений:

- Не спрашивать «кто говорит через тело»: фокус на «что чувствует тело»;
- При появлении галлюцинаторного контента — мягко возвращать: «Давай вернёмся к телу. Что сейчас чувствуют твои стопы?»;
- Использовать внешние опоры: зеркало, фото, видео для «заземления» в реальность.

Научное обоснование: Метод опирается на концепцию «телесного маркера» (Damasio) и данные о роли проприоцепции в интеграции самости [6, 8].

«Доска выбора» (для детей с импульсивностью, 5–11 лет)

Суть: Визуальное меню альтернативных реакций на стресс, которое ребёнок активирует самостоятельно.

Алгоритм:

1. Совместно создаётся доска с 3–5 вариантами действий при тревоге:

- о «Обнять игрушку»
- о «Надеть наушники с тихой музыкой»
- о «Нарисовать каракули»
- о «Пройти по сенсорной дорожке»
- о «Сказать педагогу: «Мне нужна пауза»»

2. Педагог моделирует использование: *«Я вижу, ты волнуешься. Хочешь выбрать что-то с доски?»*.

3. Постепенно ребёнок учится инициировать выбор самостоятельно.

Почему работает: Метод развивает субъектность (ребёнок — не объект воздействия, а автор стратегии), снижает вероятность самоагрессии за счёт легализованных альтернатив.

Адаптация для РАС: Использовать пиктограммы вместо текста, ограничить выбор 2–3 вариантами на начальном этапе.

«Игра в «Стоп-кран»» (для детей с импульсивной агрессией, 6–12 лет)

Суть: Обучение распознаванию ранних признаков аффективной перегрузки через игровую метафору.

Алгоритм:

1. Педагог объясняет: *«У каждого внутри есть «стоп-кран». Когда мы начинаем злиться или бояться, он краснеет. Если нажать вовремя — всё останавливается, и мы можем выбрать, что делать дальше»*.

2. Совместно создаётся индикатор «красного крана»: карточка, браслет, жест (сжать ладонь в кулак).

3. Тренировка в безопасной ситуации: педагог моделирует «перегрузку» (например, «уронил» игрушку), демонстрирует «нажатие крана» (глубокий вдох + пауза), затем выбирает действие.

4. Постепенно ребёнок учится применять метафору в реальных ситуациях.

Почему работает: Игровая форма снижает сопротивление, метафора «крана» даёт ощущение контроля, а пауза между триггером и реакцией создаёт пространство для выбора.

БЛОК 4: Приёмы для групповой работы (инклюзивный контекст)

Приём «Сенсорный кокон» (для детей с высокой тревожностью, 3–9 лет)

Цель: Создание предсказуемого тактильного опыта, снижающего сенсорную перегрузку в условиях инклюзии.

Алгоритм:

1. **Подготовка материалов:** Плед с утяжелением (10–15% от веса ребёнка), тактильные подушки, мягкие валики, наушники с белым шумом.

2. **Совместное создание «коккона»:** Педагог предлагает: *«Давай сделаем домик для тела. Что тебе приятно: тяжёлое одеяло, мягкая подушка, тихий звук?»*.

3. **Ритуал входа:** Чёткая последовательность: *«Сначала садимся,*

потом накрываемся, потом дышим».

4. Время в коконе: 3–7 минут (по готовности ребёнка), сопровождение тихим комментированием: «Тело отдыхает, дыхание спокойное».

5. Ритуал выхода: Постепенное снятие укрытия, лёгкая растяжка, вопрос: «Как тело себя чувствует сейчас?».

Адаптация:

- Для детей с тактильной гиперчувствительностью — использовать только один элемент (например, только наушники);
- Для невербальных детей — визуальная шкала «до/после» с пиктограммами;
- Не форсировать пребывание в коконе: ребёнок может выйти в любой момент.

Приём «Ритмичное заземление» (для детей с моторной расторможенностью или ступором, 4–11 лет)

Цель: Восстановление контакта с реальностью через ритмизированные телесные действия.

Таблица 4

Алгоритм (три уровня сложности)

Уровень	Действие	Ритмическая опора	Цель
Базовый	Хлопки по коленям / плечам	Счёт вслух «раз-два», метроном, простая мелодия	Активация проприоцепции, снижение тревоги
Средний	Поочерёдное касание пола руками / ногами	Ритмическая фраза «топ-хлоп-топ-хлоп»	Координация, переключение внимания
Продвинутый	«Прогулка по камешкам»: шаги с акцентом на ощущение стоп	Сопровождение комментирующей речью: «Правая нога — твёрдо, левая — мягко»	Интеграция сенсорного опыта, формирование телесного «Я»

Как использовать в момент перегрузки:

1. Педагог присоединяется к ритму ребёнка (если есть стереотипии) или задаёт новый, простой ритм.

2. Предлагает синхронизироваться: «Давай постучим вместе: я — ты — мы».

3. Постепенно усложняет ритм или вводит вербальный компонент: «Стучим и говорим: «Я здесь, я в безопасности»».

Адаптация для РАС:

- Использовать предсказуемые сенсорные поверхности (резиновый коврик, тактильная дорожка);

- Для детей с гиперчувствительностью — начинать с минимального контакта (через одежду, перчатки);
- Избегать внезапных изменений ритма.

Научное обоснование: Ритмизированные движения активируют мозжечок и префронтальную кору, способствуя регуляции аффекта [8, 17]. Удобно использовать в условиях инклюзивной группы как совместные ритмизованные действия.

«Эмоциональный пазл» (для смешанных групп, 5–9 лет)

Суть: Совместное создание «карты эмоций», где каждый ребёнок вносит свой вклад, не вербализуя личные переживания.

Алгоритм:

1. На большом листе рисуется контур «острова» или «города».
2. Дети получают карточки с пиктограммами эмоций (радость, страх, злость, удивление) и материалами (наклейки, кусочки ткани, камешки).
3. Задача: разместить карточки на карте там, где «живёт» эта эмоция (*«Страх может жить в тёмном углу, а радость — на солнечной полянке»*).
4. Педагог комментирует: *«Смотрите, у нас много разных эмоций, и все они на карте. Это нормально»*.

Почему работает: Метод снижает стигматизацию страха (он — часть общей карты, а не «дефект» ребёнка), развивает эмпатию у нейротипичных сверстников, даёт детям с РАС предсказуемую структуру взаимодействия.

«Секретный сигнал» (для тьюторского сопровождения, 6–12 лет)

Суть: Разработка индивидуального невербального сигнала, который ребёнок использует для запроса помощи без вербализации.

Алгоритм:

1. Совместно с ребёнком выбирается сигнал: жест (постучать пальцами по столу), карточка (поднять красный кружок), действие (положить руку на плечо тьютора).
2. Сигналу присваивается значение: *«Когда ты показываешь это, я понимаю: тебе нужна пауза / помощь / объятие»*.
3. Педагог/тьютор реагирует немедленно и предсказуемо (например, отводит ребёнка в «зону регуляции»).
4. Постепенно сигнал становится автоматизированным инструментом саморегуляции.

Почему работает: Метод особенно эффективен для детей с речевыми трудностями или в состояниях, когда вербализация невозможна. Снижает фрустрацию от «невозможности быть понятым».

Резюме методического блока: интеграция клинических

алгоритмов в практику инклюзивного образования

Представленный комплекс приемов демонстрирует возможность трансляции клинических механизмов работы с диссоциацией и страхом в педагогически безопасные, воспроизводимые алгоритмы сопровождения детей с РАС и шизотипическими проявлениями. В основе адаптации лежит принципиальный сдвиг фокуса с клинической «интеграции частей личности» на педагогическую «ко-регуляцию и структурирование среды», что полностью соответствует компетенциям тьюторов, учителей-дефектологов и педагогов-психологов в условиях ДОУ и ОО.

Систематизация предложенных методов выявляет три функциональных вектора их применения в образовательном процессе:

1. Работа с «утечкой страхов» (адаптация механизма обратной проекции). Приемы («Коробочка-посредник», «Голос из-за ширмы», косвенная вербализация через игру и рисунок) позволяют легализовать амбивалентные переживания, снизить защитное отрицание и создать безопасную дистанцию между ребенком и пугающим аффектом без прямого провоцирования регресса или активизации психотического контента.

2. Формирование «переходных регуляторов» (педагогический аналог «Новой Я»). Техники («Карточка-якорь», «Ритуал трёх шагов», «Секретный сигнал», сенсорный кокон) направлены на экстерииоризацию функции саморегуляции. Внешний якорь компенсирует незрелость эндогенных механизмов контроля, предоставляя ребенку предсказуемый инструмент возврата в ресурсное состояние в условиях сенсорной или социальной перегрузки, что согласуется с концепцией промежуточных объектов Винникотта.

3. Расширение репертуара coping-стратегий (адаптация феномена смены тактики). Методы («Доска выбора», «Игра в „Стоп-кран»», ритмичное заземление, телесный диалог) трансформируют дезадаптивные поведенческие паттерны в функциональные альтернативы. Признание стереотипий, ритуалов и «отключений» как попыток саморегуляции, а не патологии, позволяет педагогам постепенно замещать их социально приемлемыми реакциями через прайминг, постепенную десенсибилизацию и положительное подкрепление.

Успешная реализация данных алгоритмов в инклюзивной среде требует соблюдения ряда условий: строгого разделения образовательного сопровождения и клинической терапии, обязательной маршрутизации к детскому психиатру при подозрении на психотическую симптоматику, индивидуализации сенсорных протоколов с учетом профиля гипер-/гипочувствительности, а также системного обучения педагогического коллектива нейтральному маркированию состояний («перегрузка»,

«поиск регуляции» вместо диагностических ярлыков). При соблюдении этих параметров предложенные приемы не только снижают частоту аффективных срывов и самоагрессии, но и формируют у детей базовые навыки мета-осознанности, проприоцептивной саморегуляции и субъектности в группе сверстников.

Таким образом, разработанный методический инструментарий подтверждает практическую значимость выявленных клинических закономерностей и создает эмпирическую основу для их внедрения в стандарты психолого-педагогического сопровождения детей с РАС и комплексными нарушениями развития.

Выводы

Цель исследования – анализ трансформации защитных механизмов при ДРИ в условиях внешних ограничений – достигнута. Полученные результаты показывают, что адаптация альтера к ограничениям и «утечка» страхов Ядра в его дискурс являются объективными маркерами начальной стадии интеграции. В сравнении с классическими моделями структурной диссоциации [1, 4], где проекция страха идёт только от Ядра к альтерам, наш случай демонстрирует инверсию процесса, что согласуется с данными зарубежных авторов о снижении жесткости диссоциативных барьеров на поздних этапах терапии [5, 7, 10]. Формирование «Новой Я» как переходного внутреннего объекта подтверждает концепцию Winnicott о необходимости промежуточных структур для безопасной интеграции [6]. Практическая значимость работы заключается в разработке алгоритма терапевтического взаимодействия: легализация амбивалентности, работа с «утекшими» страхами через опосредованный диалог, постепенная интернализация «Новой Я» и перенаправление энергии альтера без прямого конфликта. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение устойчивости данного механизма интеграции при расширении выборки и перенос разработанных алгоритмов и приемов в практику инклюзивного образования.

Литература

1. Van der Hart, O., Nijenhuis, E. R. S., & Steele, K. The Haunted Self: Structural Dissociation and the Treatment of Chronic Traumatization. W. W. Norton & Company, 2006.
2. Putnam, F. W. Diagnosis and Treatment of Multiple Personality Disorder. Guilford Press, 1989.
3. Freud, S. Instincts and their Vicissitudes. Standard Edition, 1915. Vol. 14. P. 117–140.
4. Steele, K., Van der Hart, O., & Nijenhuis, E. R. S. Dependency in the treatment of complex posttraumatic stress disorder and dissociative disorders. Journal of Trauma & Dissociation, 2001. Vol. 2(4). P. 79–116.
5. Brand, B. L. et al. Separating fact from fiction: An empirical examination of six myths about dissociative identity disorder. Harvard Review of Psychiatry, 2016. Vol. 24(4). P. 257–270.

6. Winnicott, D. W. Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1953. Vol. 34. P. 89–97.
7. International Society for the Study of Trauma and Dissociation (ISSTD). Guidelines for Treating Dissociative Identity Disorder in Adults, Third Revision. *Journal of Trauma & Dissociation*, 2011. Vol. 12(2). P. 115–187.
8. Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. *Trauma and the Body: A Sensorimotor Approach to Psychotherapy*. W. W. Norton & Company, 2006.
9. Kluft, R. P. An overview of the psychotherapy of dissociative identity disorder. *American Journal of Psychotherapy*, 1999. Vol. 53(3). P. 289–319.
10. Dell, P. F., & O'Neil, J. A. (Eds.). *Dissociation and the Dissociative Disorders: DSM-V and Beyond*. Routledge, 2009.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, E-mail: 461119@mail.ru.

FEAR AS A LANGUAGE OF DISSOCIATION: ANALYSIS OF DEFENSE MECHANISMS TRANSFORMATION IN DID UNDER EXTERNAL CONSTRAINTS

Miklyeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University, E-mail: 461119@mail.ru.

Abstract. *The article analyzes the phenomenon of Core personality fears projection onto an aggressive alter in a patient with Dissociative Identity Disorder (DID) at the stage of partial integration. Based on clinical observation, it is shown how external constraints (physical restraint, environmental control, lack of pharmacotherapy) modify the alter's behavioral patterns, forcing him to adapt the impact strategy: from direct physical aggression to manipulation through the Core's existential fears. The mechanism of "reverse projection" is described, in which the alter verbalizes the Core's repressed fears, paradoxically creating a therapeutic window for their processing. The dynamics of the emerging new governing instance ("New I") as a transitional internal object are analyzed. It is concluded that the alter's adaptation to constraints and the "leakage" of Core fears into his discourse are signs of the initial integration stage and can be used for further therapeutic advancement.*

Keywords: *dissociative identity disorder, fear projection, alter adaptation, external constraints, therapeutic window, integration, internal object.*

References

1. Van der Hart, O., Nijenhuis, E. R. S., & Steele, K. *The Haunted Self: Structural Dissociation and the Treatment of Chronic Traumatization*. W. W. Norton & Company, 2006.
2. Putnam, F. W. *Diagnosis and Treatment of Multiple Personality Disorder*. Guilford Press, 1989.
3. Freud, S. *Instincts and their Vicissitudes*. Standard Edition, 1915. Vol. 14. P. 117–140.
4. Steele, K., Van der Hart, O., & Nijenhuis, E. R. S. Dependency in the treatment of complex posttraumatic stress disorder and dissociative disorders. *Journal of Trauma & Dissociation*, 2001. Vol. 2(4). P. 79–116.
5. Brand, B. L. et al. Separating fact from fiction: An empirical examination of six myths about dissociative identity disorder. *Harvard Review of Psychiatry*, 2016. Vol. 24(4). P. 257–

270.

6. Winnicott, D. W. Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1953. Vol. 34. P. 89–97.

7. International Society for the Study of Trauma and Dissociation (ISSTD). Guidelines for Treating Dissociative Identity Disorder in Adults, Third Revision. *Journal of Trauma & Dissociation*, 2011. Vol. 12(2). P. 115–187.

8. Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. *Trauma and the Body: A Sensorimotor Approach to Psychotherapy*. W. W. Norton & Company, 2006.

9. Kluft, R. P. An overview of the psychotherapy of dissociative identity disorder. *American Journal of Psychotherapy*, 1999. Vol. 53(3). P. 289–319.

10. Dell, P. F., & O’Neil, J. A. (Eds.). *Dissociation and the Dissociative Disorders: DSM-V and Beyond*. Routledge, 2009.

