



ISSN 2499-9830

УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

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 № 1 (41) 2026

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

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 11, № 1 (41), 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. Муштары, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштары, 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: 11.06.2026 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 57. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштары, 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

Кроткова А.В., Микляева Н.В. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ	10
Исхакова Н.Р. ИНКЛЮЗИВНЫЙ КАМПУС НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОГО ФИЛИАЛА «ТИСБИ»: ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ	18

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Кроткова А.В., Микляева Н.В. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ НА СТЫКЕ РОССИЙСКОГО ОПЫТА И МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАКТИК	27
Файзуллина А.Р., Мустафина Л.Р. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ	34

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Бурнашевская О.В., Кнырева А.В., Абдрахманова Г.Г. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР) ЧЕРЕЗ ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	46
---	-----------

Лукьянова А.Н., Мустафина Л.Ф. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (на примере МОБУ «СОШ д. Алексеевка» Уфимского района Республики Башкортостан)	56
---	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Микляева Н.В. ПРОТОКОЛ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ 9-10 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	63
Дубровина Т.И., Микляева Н.В. МУЗЫКА ЧУВСТВ И ОБРАЗОВ: АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	77
Мурылева И.Ю. ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ: ДВУХУРОВНЕВАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПИКТОГРАММ	84
Черняева П.К. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	90

Уважаемые читатели и коллеги! Дорогие друзья!

Мы открываем первый номер журнала «Инклюзия в образовании» 2026 года. В этом номере мы публикуем 10 статей от 12-ти авторов. География публикаций представлена такими городами, как Казань, Набережные Челны, Нурлат и Москва.

В журнале статьи распределены по четырем рубрикам: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии» и «Коррекционная педагогика».

Рубрика «Инклюзивное образование» представлена двумя статьями коллег из Москвы и Набережных Челнов. Статья «Исследовательская культура студентов-дефектологов: теоретико-эмпирическое обоснование в контексте международных тенденций» раскрывает условия перехода к инклюзивной и биопсихосоциальной парадигме в специальном образовании, формируя исследовательскую культуру будущих педагогов-дефектологов, и становится императивом. В статье представлены результаты комплексного исследования, интегрирующего теоретический анализ и эмпирическую диагностику. На основе синтеза деятельностного подхода, концепции уровневой подготовки и международных моделей рефлексивной практики обоснована пятикомпонентная структура исследовательской культуры (когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный, этический и рефлексивный компоненты). Лонгитюдное эмпирическое исследование (n=84) выявило системный разрыв между студентами бакалавриата и магистратуры, наиболее выраженный в сфере этической грамотности (5% / 50%) и интерпретации данных (20% / 62%). Полученные данные верифицированы в контексте современных международных исследований по развитию исследовательских навыков в высшем образовании и подготовке педагогов для инклюзивной среды. Результаты подтверждают необходимость разработки преемственных и дифференцированных образовательных стратегий, обеспечивающих формирование зрелой и этически ответственной исследовательской позиции у будущих специалистов. Во второй статье «Инклюзивный кампус Набережночелнинского филиала «ТИСБИ»: программа социальной адаптации студентов с ОВЗ» рассматриваются вопросы социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивной образовательной среды высшего учебного заведения. В статье представлены разработка и апробация программы социальной адаптации обучающихся с ОВЗ на примере Набережночелнинского филиала Университета управления «ТИСБИ»;

использованы методы анализа научной литературы, анкетирования, интервьюирования, наблюдения и сравнительного анализа; выявлены основные трудности социальной интеграции студентов с ОВЗ, связанные с коммуникационными барьерами, недостаточной доступностью образовательной среды и ограниченной вовлеченностью в студенческую деятельность; представлена программа «Инклюзивный кампус Набережночелнинского филиала «ТИСБИ». В результате представленного исследования зафиксировано повышение уровня социальной адаптации, вовлеченности и психологического комфорта студентов с ОВЗ, что подтверждает эффективность предложенной программы.

В рубрике «Открытое пространство инклюзии» представлены две статьи авторов из Москвы и Казани. Статья «Дифференцированное сопровождение исследовательской деятельности студентов-дефектологов: технологическая модель на стыке российского опыта и международных практик» представляет технологическую модель дифференцированного сопровождения исследовательской деятельности студентов-дефектологов, разработанную на основе выявленного эмпирического разрыва между уровнями бакалавриата и магистратуры. Модель синтезирует отечественный опыт уровневой подготовки с международными практиками академического супервайзинга, поддержки исследовательского письма и профилактики выгорания. Для уровня бакалавриата предложена поддерживающая, структурированная стратегия, фокусирующаяся на снижении тревожности и освоении базовых алгоритмов. Для магистратуры разработан проектировочный вектор, направленный на развитие этической зрелости, стратегического планирования и исследовательской устойчивости. Особое внимание уделено интеграции цифровых инструментов и созданию психологически безопасной образовательной среды. Модель апробирована в рамках проекта «Ядро дефектологического образования» и предлагает конкретные инструменты для встраивания в учебные дисциплины и процесс руководства выпускными квалификационными работами, обеспечивая преемственность и целостность исследовательской подготовки. Вторая статья «Социально-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» в условиях гимназии» рассматривает теоретико-методологические основы работы с подростками «группы риска», включая выявление факторов риска, разработку индивидуальных планов развития и взаимодействия педагогов, психологов и социальных работников. Особое внимание уделено формам и методам профилактики асоциального поведения среди обучающихся старших классов, созданию благоприятной социальной среды, способствующей личностному

росту и успешной социализации подростков. Приводятся конкретные примеры практической деятельности гимназии по интеграции образовательных ресурсов, направленных на повышение уровня адаптации учеников группы риска. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования подростков «группы риска», где учитывалось количество дисциплинарных нарушений до и после реализации модели социально-педагогического сопровождения.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена двумя статьями авторов из Казани и Нурлата (Республика Татарстан). В статье «Социальная адаптация подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) через трудовую деятельность» рассматривается проблема социальной адаптации подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в условиях инклюзивного образования. На примере реализации социального проекта «Нити судьбы» обосновывается эффективность проектного подхода в организации трудовой деятельности как ключевого механизма личностной интеграции, развития практических навыков и формирования социальной компетентности; представлены методологические основания, структура и содержание проектной деятельности, включающей занятия по вязанию на специальных станках, психолого-педагогическое сопровождение и подготовку к профессиональным конкурсам; подчеркивается роль социально значимой результативности труда, включения семьи в образовательный процесс и экспертной поддержки в преодолении барьеров инклюзии. Проект демонстрирует, как системная трудовая деятельность способствует формированию навыков самостоятельности, повышению самооценки и готовности к профессиональной самореализации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Вторая статья «Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы» рассматривает теоретические и практические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. Раскрываются сущность и содержание сопровождения как целостного процесса, направленного на успешную социализацию, адаптацию и интеграцию обучающихся с ОВЗ в образовательную среду. В статье раскрыто содержание основных направлений деятельности социального педагога; выделены категории детей с ограниченными возможностями здоровья и их ведущие проблемы; представлена модель социально-педагогического сопровождения; обоснована необходимость комплексного подхода к сопровождению, включающего диагностическую, коррекционно-развивающую,

консультационную, социально-правовую и организационно-методическую работу при тесном взаимодействии с семьей и специалистами; обозначаются актуальные проблемы и перспективы совершенствования системы социально-педагогической поддержки в общеобразовательных организациях.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит четыре статьи авторов из Москвы. Статья «Протокол дефектологического обследования учащихся 9-10 классов с задержкой психического развития: методическая разработка для диагностики учебно-познавательной деятельности» представляет методическую разработку протокола дефектологического обследования учащихся 9-10 классов с задержкой психического развития (ЗПР), соответствующую требованиям Примерной рабочей программы ФУМО № 6/22 от 15.09.2022 г. Протокол ориентирован на диагностику учебно-познавательной деятельности с приоритетом математики (28%) и естественно-научного цикла (28%), что соответствует функциональным задачам учителя-дефектолога согласно ФГОС ООО. Структура протокола включает 4 диагностических блока (36 заданий, 180 баллов, 90 минут): познавательные процессы, мыслительные операции на учебном материале, работа с алгоритмами и преобразование информации, графомоторика как база учебных умений. Ключевое методологическое отличие разработки - строгая дифференциация зон профессиональной ответственности: исключение заданий по русскому языку (компетенция учителя-логопеда) и профориентации (компетенция педагога-психолога). Систематический поиск в научных базах данных (РИНЦ, Google Scholar) по методу PRISMA выявил отсутствие прямых аналогов: из 79 млн. публикаций в РИНЦ найдено всего 9 работ, не относящихся к диагностике познавательной сферы старшеклассников с ЗПР. Анализ федеральных пакетов диагностических методик ПМПК (ГБУ НСО «ОЦДК», 2020) подтвердил методический вакуум: для выпускного этапа основной школы отсутствует стандартизированный инструмент с фокусом на коррекцию познавательной сферы. Протокол легитимен с точки зрения авторского права (все демонстрационные материалы создаются дефектологом самостоятельно), проходит проверки учредителя и обеспечивает преемственность коррекционного процесса. Во второй статье «Музыка чувств и образов: арт-терапевтическая модель развития речи и коммуникации у детей с ОВЗ в условиях инклюзии» представлена научно обоснованная, практико-ориентированная модель комплексного развития речевой, коммуникативной и эмоциональной сфер у детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Модель реализована в авторском комплекте рабочих тетрадей «Музыка чувств и образов».

Исследование обосновывает эффективность мультисенсорного подхода, синергетически сочетающего музыкотерапию, визуальную поддержку (АДК/пиктограммы), театральные технологии и кросс-культурные элементы в коррекционно-развивающем процессе. Описаны ключевые методологические принципы («3М»: Музыка. Мотивация. Мягкость.), модульная архитектура занятий и дифференцированные алгоритмы адаптации под различные нозологии и инклюзивные группы. Результаты демонстрируют, что эмоционально-сенсорный подход, опирающийся на неречевые каналы восприятия и структурированную предсказуемую среду, обеспечивает плавный переход от изоляции к взаимодействию и от молчания к речевой активности. Модель апробирована в рамках Всероссийского смотра-конкурса «Планета детей» (2025) и рекомендована для внедрения в логопедическую, дефектологическую и инклюзивную педагогическую практику. В третьей статье «Готовность дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня к обучению чтению: двухуровневая диагностика и коррекционный потенциал пиктограмм» представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение готовности к обучению чтению у старших дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. На основе авторской двухуровневой диагностической методики отдельно оценивались базовые предпосылки (мотивация, знаково-символическая деятельность, фонематическое восприятие) и исходный уровень навыков чтения. Выявлено устойчивое отставание экспериментальной группы по всем компонентам, наиболее выраженный дефицит обнаружен в области знаково-символической деятельности (48% против 91% у нормотипичных сверстников). Обоснована необходимость коррекционного старта с формирования функции замещения через систему пиктограмм до перехода к буквенному периоду. Разработана методическая модель четырехэтапного сопровождения, обеспечивающая плавный переход от мотивации к навыкам декодирования. Результаты апробированы в условиях инклюзивно-коррекционной практики и рекомендованы к внедрению в работу учителей-логопедов. В четвертой статье «Кейс-технология диагностики и формирования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями» представлена авторская кейс-технология как единая система диагностики и формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями. Обоснована технологичность подхода через выделение целевого, содержательного, процессуального и оценочного компонентов. Детально описан трехэтапный алгоритм формирующей работы (иммерсивный → интерактивный → рефлексивный), проиллюстрированный

примерами педагогических сценариев. Представлены результаты апробации, подтверждающие эффективность технологии для коррекции коммуникативного дефицита. Технология соответствует требованиям ФГОС ДО и может быть рекомендована для использования в практике инклюзивного дошкольного образования.

Мы благодарим авторов статей за блестящую подборку материалов, актуальность тем и доступный стиль подачи информации.

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

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

УДК 376

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ:
ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ**

А.В. Кроткова, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В условиях перехода к инклюзивной и биопсихосоциальной парадигме в специальном образовании формирование исследовательской культуры будущих педагогов-дефектологов становится императивом. В статье представлены результаты комплексного исследования, интегрирующего теоретический анализ и эмпирическую диагностику. На основе синтеза деятельностного подхода, концепции уровневой подготовки и международных моделей рефлексивной практики обоснована пятикомпонентная структура исследовательской культуры (когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный, этический и рефлексивный компоненты). Лонгитюдное эмпирическое исследование (n=84) выявило системный разрыв между студентами бакалавриата и магистратуры, наиболее выраженный в сфере этической грамотности (5% / 50%) и интерпретации данных (20% / 62%). Полученные данные верифицированы в контексте современных международных исследований по развитию исследовательских навыков в высшем образовании и подготовке педагогов для инклюзивной среды. Результаты подтверждают необходимость разработки преемственных и дифференцированных образовательных стратегий, обеспечивающих формирование зрелой и этически ответственной исследовательской позиции у будущих специалистов.*

***Ключевые слова:** исследовательская культура, студенты-дефектологи, развитие исследовательских навыков, этика исследований, рефлексивная практика, инклюзивное образование, педагогика высшей школы, педагог-исследователь.*

Современная трансформация системы специального образования, связанная с переходом от модели «коррекции дефекта» к инклюзивной и биопсихосоциальной парадигме, кардинально меняет профессиональный портрет дефектолога. Сегодня от специалиста ожидается не только владение коррекционными методиками, но и способность выступать в роли рефлексирующего практика-исследователя (practitioner-researcher), который может критически анализировать контекст, генерировать новое знание и адаптировать его к уникальным образовательным траекториям детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1-2]. В этом контексте исследовательская культура перестает быть факультативным элементом подготовки, становясь

системообразующим качеством, обеспечивающим профессиональную мобильность, научную рефлексию и этическую ответственность.

Международные исследования последовательно подчеркивают связь между исследовательской компетентностью педагога и качеством инклюзивной практики. Учителя, способные к исследовательскому анализу своей работы, лучше адаптируют методы под нужды разнородного класса и способствуют созданию поддерживающей образовательной среды [3-4]. Однако, как показывают данные, формирование этой компетентности в системе многоуровневого высшего образования (бакалавриат – магистратура) сталкивается с рядом противоречий: между декларируемой значимостью исследовательской деятельности и реальными трудностями студентов мотивационного, когнитивного и этического характера [5-6].

Цель данной статьи: на основе теоретического анализа международных и отечественных подходов и данных эмпирической диагностики выявить структурно-уровневые особенности исследовательской культуры студентов-дефектологов, определив ключевые точки роста и системные разрывы, требующие целенаправленного педагогического вмешательства.

Теоретико-методологические основы исследования:
интегративный подход

Формирование исследовательской культуры рассматривается нами через призму интеграции трех взаимодополняющих теоретических перспектив, актуальных в международном научном дискурсе:

1. Деятельностный подход и его современные интерпретации.

Классические работы А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина [7-8], трактующие освоение умений как процесс поэтапного формирования действия, получают новое звучание в контексте моделей «исследовательски-ориентированного обучения» (research-based learning). Современная педагогика высшей школы делает акцент на том, что исследовательские навыки формируются не через пассивное усвоение информации, а через включение студентов в аутентичную исследовательскую деятельность, начиная с первых курсов [9-10].

2. Концепция уровневой подготовки и модели развития исследовательских навыков. Идеи В.А. Болотова и В.В. Серикова [11] о дифференциации задач бакалавриата и магистратуры перекликаются с международными рамками развития исследовательских навыков (например, модель «исследовательского пути» - research journey). Согласно этим представлениям, бакалавриат фокусируется на освоении базовых методов и критическом чтении литературы, в то время как магистратура направлена на развитие способности к самостоятельному проектированию, проведению и критической оценке

исследований [12-13].

3. Рефлексивная практика и этика исследований с уязвимыми группами. Модель рефлексивного практика Д.А. Шёна [14] является краеугольным камнем в подготовке специалистов помогающих профессий. Для дефектолога рефлексия - это механизм осмысления сложных, нестандартных ситуаций взаимодействия с ребенком с ОВЗ и его семьей. Неразрывно с рефлексией связан **этический компонент**. Работа с уязвимыми участниками (детьми с ОВЗ) требует безусловного соблюдения принципов информированного согласия, конфиденциальности, минимизации рисков и уважения достоинства, что закреплено в международных этических кодексах и руководствах [15-16]. Дефицит этической грамотности не только дискредитирует исследование, но и наносит потенциальный вред его участникам.

На стыке этих подходов мы выделяем **пятимерную структуру исследовательской культуры** будущего дефектолога: 1) *когнитивный* (понимание логики и методологии исследования); 2) *операциональный* (владение методами сбора и анализа данных, оформление результатов); 3) *мотивационно-ценностный* (внутренняя потребность в поиске, осознание социальной значимости исследования); 4) *этический* (знание и соблюдение норм исследовательской этики при работе с уязвимыми группами); 5) *рефлексивный* (способность к анализу и коррекции собственных исследовательских действий).

Методология и организация эмпирического исследования

Для диагностики сформированности компонентов исследовательской культуры был разработан авторский опросник, включающий 25 утверждений, сгруппированных по 5-ти указанным компонентам. Оценка производилась по 5-балльной шкале Лайкерта. Исследование носило лонгитюдный характер: первый замер проводился на этапе выбора темы выпускной квалификационной работы (ВКР), второй - после ее защиты.

Выборка составила 84 студента Института детства МПГУ:

- **Группа 1 (n=48):** студенты бакалавриата и базового специального образования (уровень «начинающий исследователь»).

- **Группа 2 (n=36):** магистранты и студенты специализированного высшего образования (уровень «исследователь-практик»).

Обработка данных включала частотный и сравнительный анализ с использованием критерия χ^2 для оценки значимости различий между группами, а также качественный анализ открытых ответов.

Результаты и их обсуждение в международном контексте

Мотивационно-ценностный и этический компоненты.

Обе группы демонстрируют высокую декларативную значимость исследовательской деятельности для профессии (95%). Однако в

соответствии с теорией самодетерминации (Deci & Ryan, 2000) внутренняя мотивация к исследованию (интерес, любознательность) устойчива только при условии наличия компетенций и поддержки автономии [17]. У студентов бакалавриата мотивация, не подкрепленная умениями, часто трансформируется в тревожность и избегающее поведение («страх чистого листа»).

Наиболее критичным оказался разрыв в **этической грамотности**. Только 5% бакалавров продемонстрировали готовность корректно оформить информированное согласие на участие ребенка с ОВЗ в исследовании и выстроить этичную коммуникацию с родителями. В группе магистрантов данный показатель составил 50%. Несмотря на прогресс, этот уровень остается тревожно низким, учитывая повышенную уязвимость контингента. Такой результат согласуется с международными данными, указывающими на системный пробел в этической подготовке педагогов и специалистов помогающих профессий, особенно в контексте исследований с участием детей [16; 18]. Формирование этической компетентности должно быть не эпизодом, а сквозной линией всей исследовательской подготовки.

Когнитивный и операциональный компоненты. У студентов бакалавриата выявлены фрагментарные навыки: формулировать гипотезу способны 32%, проводить диагностику - 25%, интерпретировать полученные данные - лишь 20%. При этом технические навыки (работа с литературой - 57,5%, оформление по ГОСТ - 47,5%) развиты лучше, что указывает на смещение акцента в учебном процессе на формальные, а не содержательные аспекты исследования.

В группе магистрантов наблюдается качественный скачок: понимание логики исследования демонстрируют 77%, интерпретацию данных осуществляют 62%. Этот переход отражает логику международных моделей «исследовательского пути», где продвижение от репродуктивных к аналитическим и креативным исследовательским действиям является ключевой задачей магистерского уровня [12-13].

Рефлексивный компонент. Рефлексия у бакалавров выражена слабо (30%) и носит формальный, описательный характер. У магистрантов уровень содержательной рефлексии, связанной с анализом собственных методологических решений и их коррекцией, достигает 54%. Развитие рефлексии напрямую связано с профилактикой профессионального выгорания, так как позволяет исследователю осознавать и регулировать интеллектуальные и эмоциональные нагрузки [19].

Системный разрыв как вызов для образовательной системы. Сравнительный анализ выявил не плавный переход, а системный разрыв между уровнями подготовки. Наиболее значимые различия зафиксированы в интерпретации данных (разрыв 42 п.п.) и этической

грамотности (разрыв 45 п.п.). Это свидетельствует об отсутствии преемственности и целостной «дорожной карты» формирования исследовательской культуры в рамках образовательной программы.

Эмоционально-позиционные установки студентов также радикально различаются:

- **Бакалавры:** «Я боюсь, что не справлюсь. Мне нужны четкие инструкции и поддержка». Позиция - **начинающий исследователь**, нуждающийся в структуре и психологической безопасности.

- **Магистранты:** «Я знаю, что могу, но боюсь перегореть. Мне нужны инструменты для управления сложным проектом». Позиция - **исследователь-практик**, нуждающийся в развитии стратегического планирования, устойчивости и этической зрелости.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы, значимые для международной аудитории:

1. Исследовательская культура будущего дефектолога представляет собой комплексную, многокомпонентную систему, развитие которой носит нелинейный характер и требует дифференцированной диагностики на разных этапах профессионального становления.

2. Между уровнями бакалавриата и магистратуры существует не эволюционный переход, а системный разрыв, особенно выраженный в области этической грамотности и навыков интерпретации данных. Это указывает на декларативность преемственности в существующих образовательных программах.

3. Выявленные различия в эмоционально-позиционных установках студентов («страх неудачи» vs. «страх выгорания») требуют принципиально разных стратегий педагогического сопровождения: от поддерживающей и структурированной модели для бакалавров до проектировочной и рефлексивно-ориентированной модели для магистрантов.

4. Этическая подготовка должна быть выделена как отдельный, сквозной и обязательный компонент исследовательской культуры, что полностью соответствует международным стандартам исследований в области инклюзивного образования и работы с уязвимыми группами.

Полученные данные создают эмпирическую основу для разработки дифференцированной технологической модели сопровождения, которая должна обеспечить не только преемственность уровней, но и формирование у будущих дефектологов зрелой, ответственной и рефлексивной исследовательской идентичности, соответствующей вызовам инклюзивной образовательной среды.

Литература

1. Алмазова, А.А., Кроткова, А.В., Белоусова, О.И. и др. Представления студентов-дефектологов о будущей профессии и характеристиках осваиваемых образовательных программ // Образование и саморазвитие. - 2025. - Т. 20. - № 2. - С. 78-96. - DOI: 10.26907/esd.20.2.07.
2. Богоявленская, А.Е. Исследовательская деятельность студентов в условиях модернизации высшего образования // Вопросы образования. - 2020. - № 3. - С. 112-135.
3. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? // European Journal of Special Needs Education. - № 29 (3). - Pp. 286-294.
4. Waitoller, F. , & Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program // Review of Educational Research. - № 83 (3). - Pp. 319-356.
5. Ещенко, М.Б. Исследовательская деятельность студентов в системе высшего педагогического образования // Педагогика. - 2018. - № 5. - С. 45-52.
6. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. - York: Higher Education Academy.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, 2005.
8. Гальперин, П.Я. Введение в психологию. - М.: МГУ, 1976.
9. Brew, A. (2006). Research and teaching: Beyond the divide. - Basingstoke: Palgrave Macmillan.
10. Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared // Journal of Higher Education Policy and Management. - № 27 (2). - Pp. 173-188.
11. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностный подход к проектированию современного образования // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 3-11.
12. Evans, L. (2014). What is effective research leadership? A research-informed perspective // Higher Education Research & Development. - № 33 (1). - Pp. 46-58.
13. Kiley, M. (2019). 'I didn't have any idea what I was doing': The role of digital tools in doctoral research // Higher Education Research & Development. - № 38 (6). - Pp. 1137-1150.
14. Schön, D. (1991). The reflective practitioner: How professionals think in action*. - New York: Routledge.
15. British Educational Research Association (BERA). (2018). Ethical Guidelines for Educational Research (4th ed.). - London.
16. Mertens, D. (2014). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4th ed.). - Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
17. Deci, E. , & Ryan, R. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. - № 11 (4). - P. 227-268.
18. Israel, M., & Hay, I. (2006). Research ethics for social scientists. Sage Publications.
19. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students // Research Policy. - № 46 (4). - Pp. 868-879.

Авторы публикации

Кроткова Алевтина Владимировна, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.
E-mail: allevtina@mail.ru.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный

**RESEARCH CULTURE OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS:
THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY AND IN THE CONTEXT
OF INTERNATIONAL TRENDS**

Krotkova A., PhD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: allevtina@mail.ru.

Miklyayeva N., PhD (Pedagogical Sciences), Professor, Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The shift towards inclusive and biopsychosocial paradigms in special education necessitates the development of research culture among future practitioners. This article presents an empirical study and theoretical analysis of the multi-component structure of research culture among special education students. Grounded in the activity-based approach, the concept of leveled training, and reflective practice models, we identify five core dimensions: cognitive, operational, motivational-value, ethical, and reflective. A longitudinal study (n=84) revealed significant disparities between undergraduate and graduate students, with critical gaps in ethical literacy (5% vs. 50%) and data interpretation skills (20% vs. 62%). These findings are contextualized within contemporary international discourse on research skills development in higher education and inclusive teacher training. The results underscore the need for differentiated and continuous educational strategies to bridge these gaps and foster a mature, ethically sound research identity in future special education professionals.*

***Key words:** research culture, special education students, research skills development, research ethics, reflective practice, inclusive education, higher education pedagogy, teacher-researcher.*

Reference

1. Almazova, A., Krotkova A., Belousova, O. and others. (2025). Students' research activities in the context of modernization of university education // Voprosy Obrazovaniya. – V. 20. - № 2. - Pp. 78-96.
2. Bogoyavlenskaya, A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v usloviyax modernizatsii vy'sshnego obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. - 2020. - № 3. - Pp. 112-135.
3. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education. - № 29 (3). - Pp. 286-294.
4. Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. Review of Educational Research. - № 83 (3). - Pp. 319-356.
5. Eshhenko, M. Research activities of students in the system of university pedagogical education // Pedagogika. - 2018. - № 5. - Pp. 45-52.
6. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. - York: Higher Education Academy.
7. Leontiev, A. Activity. Conscience. Personality. - M.: Smysl, 2005.
8. Galperin, P. An introduction to psychology. - M.: Moscow state university Publishing House, 1976.

9. Brew, A. (2006). Research and teaching: Beyond the divide. - Basingstoke: Palgrave Macmillan.
10. Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared. Journal of Higher Education Policy and Management. - № 27 (2). - Pp. 173-188.
11. Bolotov, V., Serikov, V. A competent approach to the design of modern education // Pedagogika. - 2003. - № 4. - Pp. 3-11.
12. Evans, L. (2014). What is effective research leadership? A research-informed perspective // Higher Education Research & Development. - № 33 (1). - Pp. 46-58.
13. Kiley, M. (2019). I didnt have any idea what I was doing: The role of digital tools in doctoral research // Higher Education Research & Development. - № 38 (6). - Pp. 1137-1150.
14. Schön, D. (1991). The reflective practitioner: How professionals think in action*. - New York: Routledge.
15. British Educational Research Association (BERA). (2018) // Ethical Guidelines for Educational Research (4th ed.). - London.
16. Mertens, D. (2014). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4th ed.). - Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
17. Deci, E., & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. - № 11 (4). - Pp. 227-268.
18. Israel, M., & Hay, I. (2006). Research ethics for social scientists. Sage Publications.
19. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research Policy. - № 46 (4). - Pp. 868-879.

Дата поступления: 16.02.2026.

УДК 159.9.072

ИНКЛЮЗИВНЫЙ КАМПУС НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОГО ФИЛИАЛА «ТИСБИ»: ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Исхакова Н.Р.

Набережночелнинский филиал УВО «Университет управления
«ТИСБИ», г. Набережные Челны, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивной образовательной среды высшего учебного заведения. Цель исследования - разработка и апробация программы социальной адаптации обучающихся с ОВЗ на примере Набережночелнинского филиала Университета управления «ТИСБИ». Используются методы анализа научной литературы, анкетирования, интервьюирования, наблюдения и сравнительного анализа. Выявлены основные трудности социальной интеграции студентов с ОВЗ, связанные с коммуникационными барьерами, недостаточной доступностью образовательной среды и ограниченной вовлеченностью в студенческую деятельность. Представлена программа «Инклюзивный кампус Набережночелнинского филиала «ТИСБИ». В результате исследования зафиксировано повышение уровня социальной адаптации, вовлеченности и психологического комфорта студентов с ОВЗ, что подтверждает эффективность предложенной программы.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, ОВЗ, социальная адаптация, инклюзивная среда, социализация, высшее образование.*

Современное университетское образование нацелено на обеспечение равного доступа к академическим ресурсам для всех категорий обучающихся, включая студентов с ограниченными возможностями здоровья. В этих реалиях особое значение приобретает формирование инклюзивной образовательной среды, представляющей не только доступность обучения, но и полноценную социальную интеграцию личности.

Несмотря на формирование нормативной базы и реализации отдельных практик инклюзии, остаются барьеры, связанные с ограниченной открытостью образовательной среды, необеспеченностью адаптированных материалов и невысокой степенью включенности в студенческое сообщество.

Цель исследования: разработка программы социальной адаптации студентов с ОВЗ в условиях университетской среды.

Задачи исследования:

- анализ теоретических подходов к социализации и инклюзии;
- диагностика затруднительной адаптации студентов с ОВЗ;
- разработка программы адаптации студентов с ОВЗ.

Объект исследования: процесс социальной адаптации студентов.

Предмет исследования: механизмы социальной адаптации студентов с ОВЗ в Университете.

Гипотеза исследования заключается в том, что успешность адаптации студентов с ОВЗ определяется уровнем развития инклюзивной среды, системностью сопровождения и степенью их включенности в социально-культурную деятельность Университета.

Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации комплексной модели социальной адаптации студентов с ОВЗ в условиях регионального вуза и эмпирическом обосновании значимости социально-коммуникационных факторов их интеграции в образовательную среду.

Теоретические основы исследования. Проблема социализации рассматривается в трудах Г.М. Андреевой, А.В. Мудрика и И.С. Кона как процесс усвоения социальных норм и формирования идентичности личности [5]. Согласно концепции П. Бергера и Т. Лукмана, образовательная среда выступает ключевым институтом вторичной социализации [6].

В современных условиях особое значение приобретает концепция инклюзивного образования, ориентированная на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся. Исследования С.В. Алехиной, Н.Н. Малофеева и Н.М. Назаровой подчеркивают необходимость системного подхода к организации инклюзивной среды, включающего педагогические, социальные и психологические механизмы поддержки [3; 9-10].

Методологическую основу составили системный, компетентный и инклюзивный подходы.

В качестве методов исследования использовались:

- анкетирование студентов, направленное на выявление уровня социальной адаптации, вовлеченности и психологического комфорта;
- полуструктурированное интервью со студентами с ОВЗ;
- экспертный опрос преподавателей и сотрудников;
- наблюдение за участием студентов в образовательной и внеучебной деятельности;
- анализ образовательной среды и локальных нормативных актов;
- методы сравнительного анализа и статистической обработки данных.

Комплексное применение методов обеспечило достоверность

результатов и позволило выявить ключевые факторы социальной адаптации студентов с ОВЗ.

Эмпирическое исследование проведено на базе Набережночелнинского филиала Университета управления «ТИСБИ». Выборочная совокупность составила 60 человек и включала 2 группы респондентов:

1) основная группа - 40 студентов (20 студентов с ограниченными возможностями здоровья и 20 студентов без ОВЗ), участвовавших в сравнительном анализе уровня социальной адаптации;

2) экспертная группа - 20 преподавателей и сотрудников Университета, привлеченных для оценки условий инклюзивной образовательной среды и действующих практик сопровождения. Такое разделение выборки позволило обеспечить сопоставимость результатов и повысить достоверность выводов данного исследования.

Обобщение результатов эмпирического исследования позволило структурировать и количественно оценить основные барьеры социальной адаптации обучающихся с ОВЗ в Набережночелнинском филиале Университета управления «ТИСБИ». Исследование выявило основные трудности социальной адаптации студентов с ОВЗ (табл. 1).

Таблица 1

Диагностика основных трудностей студентов с ОВЗ, в %

Проблема	Студенты с ОВЗ
Трудности коммуникации	45
Недостаточная адаптация материалов	38
Ограниченная доступность среды	32
Недостаток информации о поддержке	41
Низкая вовлеченность	36
Психологическая неуверенность	40

Полученные данные свидетельствуют о преобладании социально-коммуникационных и информационных барьеров в Университете. Анализ полученных данных показывает, что наибольшие затруднения связаны с социально-коммуникационной сферой: 45% респондентов отметили сложности во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями. Это свидетельствует о наличии барьеров межличностного общения и недостаточной развитости инклюзивной культуры в студенческой среде.

Значительная доля студентов (41%) указала на недостаток

информации о существующих мерах поддержки, что указывает на необходимость совершенствования системы информирования и сопровождения обучающихся с ОВЗ. Почти сопоставимые показатели зафиксированы по параметрам психологической неуверенности (40%) и недостаточной обеспеченности адаптированными учебными материалами (38%), что отражает влияние как внутренних (личностных), так и внешних (организационно-педагогических) факторов на процесс адаптации.

Ограниченная доступность образовательной среды (32%) и низкая заинтересованность в студенческой жизни (36%) также оказывают существенное влияние на уровень социальной интеграции обучающихся. Данные показатели свидетельствуют о недостаточной включенности студентов с ОВЗ в социально-культурную и внеучебную деятельность Университета.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что трудности социальной адаптации носят комплексный характер и обусловлены совокупностью социально-коммуникационных, информационных и организационно-педагогических факторов, что требует системного подхода к их преодолению.

Сравнительный анализ показал различия в уровне адаптации (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ адаптации студентов, в %

Показатель	Студенты с ОВЗ	Студенты без ОВЗ
Активное участие в мероприятиях	40	78
Удовлетворенность средой	52	81
Ощущение поддержки	47	73
Психологический комфорт	50	79

Результаты демонстрируют заметные различия в уровне социальной адаптации студентов с ОВЗ и без ограничений здоровья. Полученные данные свидетельствуют о системном характере разрыва по всем ключевым показателям адаптации.

Наиболее значительная разница зафиксирована по показателю участия в студенческих мероприятиях: среди студентов с ОВЗ активность составляет 40%, тогда как среди студентов без ОВЗ - 78%. Это указывает на недостаточную включенность обучающихся с ОВЗ в социально-культурную жизнь вуза и наличие барьеров участия, связанных как с организационными условиями, так и с психологическими факторами.

Аналогичная тенденция наблюдается в уровне удовлетворенности образовательной средой (52% против 81%). Данный показатель отражает восприятие доступности, комфортности образовательного пространства и свидетельствует о необходимости дальнейшего развития адаптированной инфраструктуры и образовательных практик.

Ощущение социальной поддержки также различается достаточно существенно: 47% у студентов с ОВЗ против 73% у студентов без ОВЗ. Это подтверждает наличие дефицита социального взаимодействия и недостаточной эффективности существующих механизмов сопровождения.

Показатели психологического комфорта (50% и 79% соответственно) демонстрируют влияние социальной среды на эмоциональное состояние обучающихся, что напрямую связано с успешностью их адаптации и вовлеченности в образовательный процесс.

Таким образом, результаты сравнительного анализа подтверждают, что студенты с ОВЗ находятся в менее благоприятных условиях социальной адаптации по сравнению с другими обучающимися. Выявленные различия свидетельствуют о необходимости усиления комплексных мер инклюзивной поддержки, направленных на выравнивание возможностей и повышение уровня социальной интеграции.

Обсуждение результатов. Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к формированию инклюзивной образовательной среды. Ключевыми факторами успешной адаптации являются:

- доступность образовательной среды;
- наличие системы психологической поддержки;
- вовлечение студентов в социально-культурную деятельность;
- формирование инклюзивной культуры.

Полученные данные согласуются с исследованиями С.В. Алехиной и Н.Н. Малофеева, в которых подчеркивается ключевая роль социально-коммуникационных факторов в процессе адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [3; 9]. В частности, С.В. Алехина отмечает, что эффективность инклюзивного образования определяется не только созданием безбарьерной архитектурной среды, но и формированием культуры взаимодействия, основанной на принципах принятия, сотрудничества и толерантности.

В работах Н.Н. Малофеева акцентируется внимание на том, что основными барьерами социализации обучающихся с ОВЗ выступают трудности межличностного общения, ограниченные возможности включения в коллективную деятельность и недостаточный уровень

социальной поддержки [9].

Полученные результаты исследования соотносятся не только с отечественными, но и с зарубежными научными подходами к проблеме инклюзивного образования. В частности, концепция инклюзии, представленная в работах Т. Booth и М. Ainscow, рассматривает образовательную среду как систему, ориентированную на устранение барьеров участия и развитие культуры поддержки и сотрудничества [11]. Результаты этого исследования подтверждают данные положения, поскольку выявленные трудности студентов с ОВЗ связаны преимущественно с социально-коммуникационными и организационными барьерами.

Сходные выводы представлены в исследованиях V. Tinto, где подчеркивается значимость академической и социальной интеграции студентов как ключевого фактора их успешной адаптации [12]. Кроме того, в работах S. Burgstahler отмечается важность создания универсального дизайна обучения и доступной образовательной среды для повышения вовлеченности студентов с инвалидностью [13].

В то же время в отличие от ряда зарубежных исследований, акцентирующих внимание преимущественно на институциональных механизмах поддержки, результаты настоящего исследования демонстрируют более выраженную роль социально-психологических факторов, включая межличностное взаимодействие и субъективное ощущение поддержки.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают научные положения о том, что именно развитие социально-коммуникационных практик и формирование инклюзивной культуры образовательной организации являются определяющими условиями успешной адаптации студентов с ОВЗ.

Разработанная программа «Инклюзивный кампус Набережночелнинского филиала «ТИСБИ» представляет собой комплексную модель социальной адаптации студентов с ОВЗ и включает взаимосвязанные направления: наставничество, тьюторское сопровождение, адаптацию образовательных материалов и развитие волонтерских инициатив.

Система наставничества направлена на включение студентов с ОВЗ в студенческое сообщество через взаимодействие с более опытными обучающимися, что способствует формированию устойчивых социальных связей и снижению коммуникативных барьеров. Тьюторское сопровождение обеспечивает индивидуальную поддержку в образовательном процессе, включая помощь в освоении учебных дисциплин, адаптации к требованиям Университета и организации

самостоятельной работы.

Адаптация учебных материалов реализуется через использование доступных форматов представления информации, цифровых образовательных ресурсов и индивидуализацию учебных заданий, что позволяет повысить доступность и эффективность обучения. Развитие волонтерских инициатив направлено на формирование инклюзивной культуры в студенческой среде, расширение практик взаимопомощи и активное вовлечение студентов в социально значимую деятельность.

Комплексная реализация указанных направлений способствует снижению социальных и психологических барьеров, повышению уровня коммуникативной активности и вовлеченности студентов с ОВЗ в образовательную и внеучебную деятельность, что в целом обеспечивает более высокий уровень их социальной адаптации.

Выводы

- Цель исследования, заключающаяся в разработке программы социальной адаптации студентов с ОВЗ в условиях университетской среды, была достигнута. Реализация программы «Инклюзивный кампус Набережночелнинского филиала «ТИСБИ» поможет в адаптации студентов с ОВЗ в образовательной среде, что выразится в повышении уровня вовлеченности и психологического комфорта обучающихся.

- Установлено, что ключевыми факторами успешной адаптации являются развитие инклюзивной образовательной среды, системное сопровождение студентов и их включенность в социально-культурную деятельность. Основные трудности связаны с коммуникационными барьерами и недостаточной информированностью студентов с ОВЗ о мерах поддержки.

- Полученные результаты согласуются с исследованиями С.В. Алехиной и Н.Н. Малофеева, подчеркивающими значимость инклюзивной культуры и социально-коммуникационных факторов адаптации [3; 9]. В отличие от исследований, акцентирующих внимание преимущественно на инфраструктурной доступности, в данной работе показано, что решающую роль играют социальные и психологические механизмы, включая наставничество, тьюторское сопровождение и вовлечение студентов в образовательную и внеучебную деятельность.

- Разработанная программа представляет собой эффективную и универсальную модель социальной адаптации студентов с ОВЗ, обладающую потенциалом тиражирования в образовательных организациях. Ее внедрение будет способствовать развитию инклюзивной образовательной среды, повышению качества образовательного процесса и уровня социальной интеграции обучающихся.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
2. Конвенция о правах инвалидов: принята Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г.
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: теория и практика / С.В. Алехина. - М.: Педагогический ун-т «Первое сентября», 2013. - 208 с.
4. Алехина, С.В., Мельник, Ю.В. Развитие инклюзивного образования в России / С.В. Алехина // Вопросы образования. - 2015. - № 1. - С. 145-162.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2014. - 363 с.
6. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. - М.: Медиум, 1995. - 323 с.
7. Иванова, Е.В. Социальная интеграция студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза / Е.В. Иванова // Педагогическое образование в России. - 2022. - № 4. - С. 112-118.
8. Исхакова, Н.Р. Социальная адаптация студентов в условиях цифровизации высшего образования / Н.Р. Исхакова // Современные проблемы образования. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. - Казань, 2024. - С. 212-217.
9. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н.Н. Малофеев. - М.: Просвещение, 2010. - 319 с.
10. Назарова Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. - М.: Академия, 2010. - 400 с.
11. Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. - Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. - 132 p.
12. Tinto, V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. - 2nd ed. - Chicago: University of Chicago Press, 1993. - 312 p.
13. Burgstahler, S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. - Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015. - 384 p.

Автор публикации

Исхакова Надия Рафхидовна, канд. социол. наук, доцент, Набережночелнинский филиал УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Набережные Челны, Россия.
E-mail: Lilia_iskhakova@mail.ru.

INCLUSIVE CAMPUS OF THE NABEREZHNY CHELNYI BRANCH OF «TISBI»: A PROGRAM FOR SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Iskhakova N., Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny branch, University of Management «TISBI», Naberezhnye Chelny, Russia.
E-mail: Lilia_iskhakova@mail.ru.

Abstract. *This article examines the social adaptation of students with disabilities in the inclusive educational environment of university education. The objective of the study was to develop and test a program for social adaptation of students with disabilities using the Naberezhnye Chelny branch of the University of Management «TISBI» as an example. The methods used were literature review, questionnaires, interviews, observation, and comparative analysis. The main challenges to the social integration of students with disabilities were identified, including communication barriers, insufficient accessibility of the educational*

environment, and limited involvement in student activities. The «TISBI» Inclusive Campus» program was presented.

The study demonstrated an increase in the level of social adaptation, engagement, and psychological well-being of students with disabilities, confirming the effectiveness of the proposed program.

Key words: *inclusive education, disabilities, social adaptation, inclusive environment, socialization, higher education.*

References

1. Federal Law of the Russian Federation «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012, № 273-FZ.
2. Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by the UN General Assembly on December 13, 2006.
3. Alekhova, S. Inclusive Education: Theory and Practice. - Moscow: Pedagogical University «The First of September», 2013. - 208 p.
4. Alekhova, S., Melnik, Yu. Development of Inclusive Education in Russia // Voprosy obrazovaniya. - 2015. - № 1. - Pp. 145-162.
5. Andreeva, G. Social Psychology. - Moscow: Aspect Press, 2014. - 363 p.
6. Berger, P., Lukman, T. Social Construction of Reality. A Treatise on the Sociology of Knowledge / P. Berger, T. Lukman. - Moscow: Medium, 1995. - 323 p.
7. Ivanova, E. Social Integration of Students with Disabilities in the Educational Environment of a University / E. Ivanova // Pedagogical Education in Russia. - 2022. - № 4. - Pp. 112-118.
8. Iskhakova, N. Social Adaptation of Students in the Context of Digitalization of university education / N. Iskhakova // Modern Problems of Education. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. - Kazan, 2024. - Pp. 212-217.
9. Malofeev, N. Special Education in a Changing World / N. Malofeev. - Moscow: Prosveshchenie, 2010. - 319 p.
10. Nazarova, N. Special pedagogy / N. Nazarova. - Moscow: Academy, 2010. - 400 p.
11. Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. - 132 p.
12. Tinto, V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. - 2nd ed. - Chicago: University of Chicago Press, 1993. - 312 p.
13. Burgstahler, S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. - Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015. - 384 p.

Дата поступления: 12.03.2026.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
НА СТЫКЕ РОССИЙСКОГО ОПЫТА
И МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАКТИК**

А.В. Кроткова, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** Статья представляет технологическую модель дифференцированного сопровождения исследовательской деятельности студентов-дефектологов, разработанную на основе выявленного эмпирического разрыва между уровнями бакалавриата и магистратуры. Модель синтезирует отечественный опыт уровневой подготовки с международными практиками академического супервайзинга, поддержки исследовательского письма и профилактики выгорания. Для уровня бакалавриата предложена поддерживающая, структурированная стратегия, фокусирующаяся на снижении тревожности и освоении базовых алгоритмов. Для магистратуры разработан проектировочный вектор, направленный на развитие этической зрелости, стратегического планирования и исследовательской устойчивости. Особое внимание уделено интеграции цифровых инструментов и созданию психологически безопасной образовательной среды. Модель апробирована в рамках проекта «Ядро дефектологического образования» и предлагает конкретные инструменты для встраивания в учебные дисциплины и процесс руководства выпускными квалификационными работами, обеспечивая преемственность и целостность исследовательской подготовки.*

***Ключевые слова:** сопровождение исследовательской деятельности, студенты-дефектологи, дифференцированный подход, академическое руководство, исследовательское письмо, этика исследований, профилактика выгорания, технологическая модель, бакалавриат, магистратура.*

Эмпирическое выявление системного разрыва в исследовательской культуре между студентами бакалавриата и магистратуры [1] ставит перед образовательным сообществом конкретную практическую задачу: как обеспечить не декларативную, а реальную преемственность в формировании этого ключевого профессионального качества? Современный ответ лежит не в унификации требований, а в разработке **дифференцированных технологий сопровождения**, которые учитывают не только когнитивный уровень, но и эмоционально-позиционные установки, этические дефициты и риски профессионального истощения будущих исследователей.

Международный опыт показывает, что эффективное научное руководство (research supervision) и поддержка исследовательских навыков (research skills development) являются критическими факторами успеха в высшем образовании [2, 3]. Однако прямого переноса западных моделей недостаточно.

Необходима их адаптация к контексту российской дефектологической школы, с ее сильными традициями деятельностного подхода [4] и спецификой работы с уязвимыми группами, требующей повышенной этической рефлексии [5].

Цель статьи: представить научно обоснованную двухуровневую технологическую модель сопровождения исследовательской деятельности студентов-дефектологов, которая интегрирует диагностические данные [1], отечественные педагогические принципы и актуальные международные практики в единую систему преемственных действий.

Теоретические основания модели: от диагностики к дифференциации

Модель строится на 3-х взаимосвязанных основаниях:

1. Эмпирический диагноз: данные, выявившие полярные позиции студентов: «начинающий исследователь» (бакалавр), нуждающийся в структуре и безопасности, и «исследователь-практик» (магистрант), нуждающийся в инструментах управления сложностью и профилактики выгорания [1].

2. Принцип уровневой подготовки: идея о том, что бакалавриат формирует основы исследовательской деятельности, а магистратура развивает способность к самостоятельному научному поиску и внедрению результатов [6], что соответствует международной логике «исследовательского пути» (research journey) [7].

3. Парадигма поддерживающего руководства: отказ от авторитарной модели «научного руководителя» в пользу модели супервизора-фасилитатора, чья роль – создавать условия для автономии, оказывать ресурсную поддержку и развивать рефлексивные способности студента [8; 9]. Это особенно важно в дефектологии, где рефлексия является core-компетенцией [10].

Технологическая модель дифференцированного сопровождения

Уровень 1. Бакалавриат: поддерживающая стратегия «Структура и безопасность»

- **Цель:** снижение исследовательской тревожности, формирование доверия к собственным силам, освоение базовых алгоритмов и этических норм.

- **Ключевые задачи и инструменты:**

- **Деконструкция сложности:** замена масштабной ВКР на серию мини-исследований (2-4 недели) с жестким шаблоном: проблема → вопрос → простой метод (наблюдение, анализ продукта деятельности) → результат → вывод. Это снимает страх «чистого листа».

- **Технический фундамент:** сквозной модуль «Инструментарий исследователя»: мастер-классы по работе с ГОСТ, системами цитирования (Zotero, Mendeley), антиплагиатом, основами академического письма [11].

- **Этика с первых шагов:** обязательное включение в каждое мини-исследование элемента этической рефлексии: «Кто участники? Как получить согласие? Как обеспечить конфиденциальность?» на примере смоделированных ситуаций.

- **Психологическая поддержка:** внедрение системы наставничества «магистрант – бакалавр». Магистрант выступает как ближайший и менее устрашающий пример для подражания, проводник в академическую среду.

- **Цифровая поддержка:** использование адаптивных платформ и инструментов ИИ для помощи в первичном подборе литературы, структурировании мыслей и визуализации простых данных [12].

- **Формирование привычки:** ведение исследовательского дневника (электронного или бумажного) с обязательными, но небольшими еженедельными записями по заданным пунктам: «Что сделал? Что было трудно? Что узнал нового?».

Уровень 2. Магистратура: проектировочная стратегия «Автономия и устойчивость»

- **Цель:** развитие способности к самостоятельному проектированию и проведению исследования, углубление этической грамотности, формирование навыков научной коммуникации и профилактика профессионального выгорания.

- **Ключевые задачи и инструменты:**

- **Стратегическое планирование:** разработка индивидуального исследовательского плана (ИИП) на весь период обучения с использованием диаграммы Ганта. ИИП становится живым договором между студентом и руководителем, инструментом саморегуляции.

- **Выход в международный контекст:** обязательный практикум по работе с международными базами данных (Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed). Анализ статей по схеме: цель → теоретические основания → методология → выводы → ограничения и практическая значимость.

- **Углубленный этический модуль:** изучение не только основ, но и сложных кейсов исследовательской этики: работа с данными, соавторство, конфликт интересов, публикационная этика (в соответствии с принципами COPE – Committee on Publication Ethics) [13].

- **Профилактика выгорания и развитие устойчивости (resilience):** введение в учебный процесс элементов, доказавших эффективность в международных исследованиях [14]:

- Тренинги по тайм-менеджменту для долгосрочных проектов.

- Техника «регулярного письма» (writing regularly): например, «письменные дни» или метод Pomodoro (25/5).

- Создание peer-support групп магистрантов для взаимной поддержки и обсуждения трудностей.

- **Научная коммуникация:** имитация полного цикла научной презентации: написание тезисов, подготовка доклада, постерной презентации, ответы на вопросы, тренировка навыка рецензирования чужих работ.

- **Цифровая экосистема диссертации:** использование единого облачного шаблона для диссертации, продвинутых возможностей Zotero/Mendeley для ведения библиографической базы, инструментов для совместного онлайн-комментирования текста с руководителем.

Интеграция модели в образовательный процесс

Модель не является внешним дополнением, а встраивается в ядро учебного плана:

- **В бакалавриате:** сквозная линия в курсе «Методы исследовательской и проектной деятельности». Каждая тема подкрепляется практическим мини-

исследованием. Связь с практикой через решение реальных диагностических задач, поставленных базовыми образовательными организациями.

• **В магистратуре:** реализация через дисциплину «Современные тенденции в образовании лиц с ОВЗ», где каждый семинар включает исследовательскую компонент-рефлексию. Проблемные семинары строятся вокруг анализа международных кейсов и исследований.

Обсуждение и перспективы. Предложенная модель отвечает на ключевой вызов, идентифицированный в международной литературе: переход от имплицитных, основанных на личном опыте, моделей руководства к эксплицитным, структурированным и педагогически обоснованным практикам [9; 15]. Она позволяет трансформировать выявленный «разрыв» между уровнями в осознанный педагогический переход. Опыт апробации модели в рамках проекта «Ядро дефектологического образования» [16] показал ее эффективность в повышении мотивации, снижении уровня отчислений с не сданными ВКР и росте количества студенческих публикаций.

Перспективными направлениями являются:

1. Разработка цифрового хаба с открытыми ресурсами: видео-инструкции, шаблоны документов (от информированного согласия до плана диссертации), банк успешных студенческих работ (с разрешения авторов).

2. Создание программы повышения квалификации для преподавателей-руководителей ВКР по основам академического супервайзинга и менторства.

3. Организация ежегодной внутривузовской конференции-форума «От идеи до внедрения», имитирующей полный цикл научной коммуникации.

Выводы

Формирование исследовательской культуры дефектолога – это не стихийный, а педагогически управляемый процесс. Представленная дифференцированная технологическая модель предлагает конкретный инструментарий для такого управления, синтезируя сильные стороны отечественной педагогической традиции с актуальными международными подходами к поддержке исследователей. Ее внедрение позволяет системно решать проблемы мотивации, этической грамотности и устойчивости, обеспечивая подготовку нового поколения дефектологов, способных не только к рефлексивной практике, но и к генерации научного знания, необходимого для развития инклюзивного общества.

Литература

1. Кроткова, А.В., Микляева, Н.В. Исследовательская культура студентов-дефектологов: теоретическое и эмпирическое обоснование в контексте международных тенденций // Инклюзия в образовании. (Принято к публикации).
2. Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*. - № 33 (3). - Pp. 267-281.
3. Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations* (2nd ed.). - London: Palgrave Macmillan.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, 2005.
5. Mertens, D. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating*

diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4th ed.). - Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

6. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностный подход к проектированию современного образования // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 3-11.

7. Kiley, M. (2019). «I didn't have any idea what I was doing»: The role of digital tools in doctoral research. Higher Education Research & Development. - № 38 (6). - Pp. 1137-1150.

8. Schön, D. (1991). The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge.

9. Grant, B., & McKinley, E. (2011). Colouring the pedagogy of doctoral supervision: Considering supervisor, student and knowledge through the lens of indigeneity // Innovations in Education and Teaching International. - № 48 (4). - Pp. 377-386.

10. Алмазова, А.А., Вовненко, К.Б., Кроткова, А.В. и др. Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования») // Педагогика и психология образования. - 2024. - № 3. - С. 92-110. - DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110.

11. Murray, R. (2013). Writing for academic journals (3rd ed.). - Maidenhead: Open University Press.

12. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов // Вестник Московского ун-та. - Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2025. - № 1. - С. 85-101.

13. Committee on Publication Ethics (COPE). (2023). Core Practices. - URL: <https://publicationethics.org/core-practices>.

14. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students // Research Policy. - № 46 (4). - Pp. 868-879.

15. Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: «Turning the light on a private space» // International Journal for Academic Development. - № 10 (1). - Pp. 17-30.

16. Алмазова, А.А., Кроткова, А.В., Белоусова О.И. и др. Представления студентов-дефектологов о будущей профессии и характеристиках осваиваемых образовательных программ // Образование и саморазвитие. - 2025. - Т. 20. - № 2. - С. 78-96. - DOI: 10.26907/esd.20.2.07.

Авторы публикации

Кроткова Алевтина Владимировна, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия. E-mail: allevtina@mail.ru.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

DIFFERENTIATED SUPPORT FOR THE RESEARCH ACTIVITIES OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS: A TECHNOLOGICAL MODEL AT THE INTERSECTION OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL PRACTICES

Krotkova A., PhD, Professor, Head of the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

E-mail: allevtina@mail.ru.

Miklyaeva N., PhD, Professor, Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

Abstract. *This article presents a technological model for differentiated support of the research activities of special education students, developed based on the identified empirical gap between the undergraduate and graduate levels. The model synthesizes domestic experience in tiered training with international practices in academic supervision, research writing support, and burnout prevention. For the undergraduate level, a supportive, structured strategy is proposed, focusing on reducing anxiety and mastering basic algorithms. For the graduate level, a design vector has been developed aimed at developing ethical maturity, strategic planning, and research resilience. Particular attention is paid to the integration of digital tools and the creation of a psychologically safe educational environment. The model was tested as part of the «Core of Special Education in Special Education» project and offers specific tools for integration into academic disciplines and the process of supervising final qualifying theses, ensuring the continuity and integrity of research training.*

Key words: *research support, special education students, differentiated approach, academic supervision, research writing, research ethics, burnout prevention, technological model, bachelor's degree, master's degree.*

Reference

1. Krotkova, A., Miklyaeva, N. The research culture of students of defectology: theoretical and empirical substantiation in the context of international trends // Inclusion in education. (Accepted for publication).
2. Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? // Concepts of doctoral research supervision. Studies in Higher Education. - № 33 (3). - Pp. 267-281.
3. Wisker, G. (2012). The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations (2nd ed.). - London: Palgrave Macmillan.
4. Leontiev, A. Activity. Conscience. Personality. - M.: Smysl, 2005.
5. Mertens, D. (2014). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4th ed.). - Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
6. Bolotov, V., Serikov, V. Competence-based approach to the design of modern education // Pedagogika. - 2003. - № 4. - Pp. 3-11.
7. Kiley, M. (2019). I didnt have any idea what I was doing: The role of digital tools in doctoral research. Higher Education Research & Development. - № 38 (6). - Pp. 1137-1150.
8. Schön, D. (1991). The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge.
9. Grant, B., & McKinley, E. (2011). Colouring the pedagogy of doctoral supervision: Considering supervisor, student and knowledge through the lens of indigeneity // Innovations in Education and Teaching International. - № 48 (4). - Pp. 377-386.
10. Almazova, A., Vovnenko, K., Krotkova, A. and others. Developing new training programs for teachers of defectology in the unified educational space of Russian university education (based on the «Cores of defectological education») // Pedagogy and Psychology of Education // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. - 2024. - № 3. - Pp. 92-110. - DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110.
11. Murray, R. (2013). Writing for academic journals (3rd ed.). - Maidenhead:

Open University Press.

12. Sysoev, P., Evstigneev, M. The use of artificial intelligence technologies in student research // Bulletin of the Moscow University. - Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. - 2025. - № 1. - Pp. 85-101.

13. Committee on Publication Ethics (COPE). (2023). Core Practices. - URL: <https://publicationethics.org/core-practices>.

14. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students // Research Policy. - № 46 (4). - Pp. 868-879.

15. Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: «Turning the light on a private space» // International Journal for Academic Development. - № 10 (1). - Pp. 17-30.

16. Almazova, A., Krotkova, A., Belousova, O. and others. The ideas of students of defectology about the future profession and the characteristics of the educational programs being mastered // Obrazovanie i samorazvitie. - 2025. - V. 20. - № 2. - Pp. 78-96. - DOI: 10.26907/esd.20.2.07.

Дата поступления: 10.03.2026.

УДК 373.316.1

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

А.Р. Файзуллина, Л.Ф. Мустафина

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы работы с такими категориями учащихся, включая выявление факторов риска, разработку индивидуальных планов развития и взаимодействия педагогов, психологов и социальных работников. Особое внимание уделено формам и методам профилактики асоциального поведения среди школьников старших классов, созданию благоприятной социальной среды, способствующей личностному росту и успешной социализации подростков. Приводятся конкретные примеры практической деятельности гимназии по интеграции образовательных ресурсов, направленных на повышение уровня адаптации учеников группы риска. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования подростков «группы риска», где учитывалось количество дисциплинарных нарушений до и после реализации модели социально-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: подростки, социально-педагогическое сопровождение, асоциальное поведение, «группа риска», профилактика девиантного поведения.

Современное общеобразовательное пространство, в особенности учебные заведения с повышенными академическими требованиями, такие как гимназии, сталкивается с необходимостью переосмысления подходов к работе с подростками, демонстрирующими признаки социальной и учебной дезадаптации. Традиционные стратегии, ориентированные преимущественно на административно-запретительные меры, оказываются малоэффективными в долгосрочной перспективе, так как не устраняют глубинные причины девиантного поведения [1]. Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между высокими интеллектуальными запросами гимназической среды и комплексом психолого-педагогических проблем, с которыми сталкивается часть учащихся. Учебная неуспешность на фоне конкурентной атмосферы может стать катализатором для проявления асоциальных форм поведения, снижения самооценки и эмоционального неблагополучия. В этой связи разработка и внедрение системной модели сопровождения, направленной не на борьбу с последствиями, а на развитие внутренних ресурсов подростка и интеграцию его в позитивную социальную практику, представляют собой значимую

научно-практическую задачу.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексной модели социально-педагогического сопровождения подростков «группы риска» в условиях гимназии, а также оценка ее эффективности.

В контексте гимназического образования категория «подростки группы риска» требует спецификации. Это не только учащиеся с академической неуспеваемостью, но и подростки, чья социально-психологическая дезадаптация проявляется в условиях высоких интеллектуальных нагрузок и конкурентной среды. Их поведенческие девиации (прогулы, конфликтность, апатия) часто являются следствием несоответствия между предъявляемыми требованиями и актуальными возможностями [3].

Под «социально-педагогическим сопровождением» понимается целенаправленный, динамичный процесс совместной деятельности специалистов различного профиля, направленный на создание условий для преодоления дезадаптации подростка через развитие его личностных ресурсов и интеграцию в позитивные виды деятельности [4, с. 112].

Одной из базовых работ по проблемам сопровождения подростков группы риска являются труды Т.И. Шульги, посвященные психолого-педагогической работе с данной категорией детей в образовательной среде. В ее учебнике «Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска» анализируются основные тенденции деятельности специалистов по социально-психологической поддержке и практические технологии сопровождения подростков, проживающих в неблагополучных семьях и сложных жизненных ситуациях [6].

В рамках российской социальной педагогики проблему сопровождения исследуют такие авторы, как В.Г. Бочаров, Е.А. Козырева, В.Н. Гуров, Е.И. Казакова. Они рассматривают сопровождение как системную профессиональную деятельность, направленную на создание условий для позитивного развития отношений между ребенком, его семьей и образовательным пространством.

Л.А. Беляева и М.А. Васильков акцентируют внимание на выявлении причин деформаций в развитии подростка и построении процесса сопровождения как целенаправленного воздействия на эти факторы с целью социализации и нормального развития личности.

Работа М.Е. Масловой по социально-педагогической адаптации детей группы риска подчеркивает специфику психологических трудностей подростков и необходимость построения сопровождения с учетом их индивидуальных особенностей.

Также И.Н. Назаров исследовал психолого-педагогическое сопровождение педагогически запущенных учащихся и подростков

группы риска, подчеркивая важность междисциплинарного взаимодействия специалистов в образовательной среде.

Методы исследования. На теоретическом уровне применялись анализ научной литературы, систематизация, моделирование; на эмпирическом – констатирующий и формирующий эксперимент, педагогическое наблюдение, психологическое тестирование (методика диагностики учебной мотивации А.М. Прихожан, шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина), анализ документов (личные дела, дневники наблюдений, протоколы ПМПк), методы математической статистики (t-критерий Стьюдента для определения достоверности различий).

Результаты исследования. Анализ существующих моделей (Л.Я. Олиференко, М.В. Шакуровой) позволил выделить ключевые принципы построения авторской модели: индивидуализация (учет уникального сочетания проблем и ресурсов), междисциплинарность (интеграция усилий педагогов, психологов, социальных педагогов), ресурсная ориентированность (смещение акцента с дефицитов на сильные стороны), социальная включенность (создание ситуаций значимого участия в жизни коллектива), системность (единство диагностики, планирования, реализации и коррекции).

Модель включает три взаимосвязанных компонента, реализуемых параллельно в рамках индивидуального плана сопровождения (табл. 1).

Таблица 1

Структура комплексной модели
социально-педагогического сопровождения

Компонент модели	Основное содержание	Формы и методы работы	Ответственные
Академическая поддержка	Преодоление учебных дефицитов, формирование навыков эффективной учебной деятельности.	Индивидуальные консультации, тьюторские сессии, адаптированные задания, скрайбинг сложных тем.	Учитель-предметник, тьютор, классный руководитель.
Развитие социально-эмоциональных компетенций	Снижение дезадаптивной тревожности, развитие эмпатии, навыков саморегуляции и конструктивного общения.	Групповые тренинги, индивидуальное психологическое консультирование, арт-терапевтические техники, метафорические карты.	Педагог-психолог, социальный педагог.
Проектная социально-значимая деятельность	Приобретение позитивного социального статуса, формирование ответственности, расширение круга конструктивного общения.	Волонтерские акции, организация школьных событий, наставничество над младшими учениками в рамках предметных недель или хобби.	Социальный педагог, руководитель проекта, педагог доп. образования.

Ключевым координационным механизмом реализации модели является деятельность школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), который на основе комплексной диагностики разрабатывает индивидуальный план сопровождения, распределяет зоны ответственности среди специалистов и осуществляет ежемесячный мониторинг динамики [2].

Для иллюстрации практического наполнения модели приведем фрагмент индивидуального плана сопровождения для условного учащегося 8-го класса (табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент индивидуального плана сопровождения (ИПС)
учащегося 8-го класса

Проблема	Цель (компонент)	Конкретные мероприятия	Срок	Ответственный	Критерий результата
Хронические задолженности по математике, низкая самооэффективность	Ликвидация пробелов, формирование опыта успеха (Академический)	Индивидуальные занятия 2 раза в неделю; упрощенные версии контрольных для первичного закрепления	Октябрь-декабрь	Учитель математики, тьютор	Выполнение текущих работ на «3»; снижение кол-ва долгов
Высокая ситуативная тревожность перед ответами, конфликты с одноклассниками	Снижение уровня тревожности, развитие коммуникативных навыков (Соц.-эмоц.)	Участие в тренинге «Уверенное поведение»; 4 индивидуальные консультации с психологом	Ноябрь-январь	Педагог-психолог	Данные повторной диагностики по Спилбергеру; снижение числа конфликтов (по карте наблюдений)
Ощущение социальной исключенности, низкий статус в классе	Получение признания через сильную сторону (IT-навыки) (Проектный)	Подготовка презентации и технической поддержки для школьного «Дня науки»	Февраль	Социальный педагог, учитель информатики	Успешное проведение мероприятия; положительные отзывы от учителей и учеников

Опытно-экспериментальная работа по апробации разработанной модели проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 21» г. Казань в период с сентября 2024-го по апрель 2025 гг. В исследовании приняли участие 40 учащихся 8-9-х классов, состоящих на внутришкольном учете, которые были методом рандомизации разделены на экспериментальную

(ЭГ, $n=20$) и контрольную (КГ, $n=20$) группы. Для оценки динамики учебной мотивации использовалась методика А.М. Прихожан, уровень ситуативной тревожности измерялся с помощью русскоязычной адаптации шкалы Ч.Д. Спилбергера (Ю.Л. Ханин). Для статистической обработки данных применялись методы описательной статистики и t-критерий Стьюдента.

Анализ динамики учебной мотивации выявил значительные структурные изменения в экспериментальной группе. Если на констатирующем этапе доминировали избегательные мотивы и внешние стимулы, то на контрольном этапе в мотивационной структуре стали преобладать познавательные и социальные мотивы достижения. В контрольной группе мотивационный профиль остался практически неизменным (рис. 1).

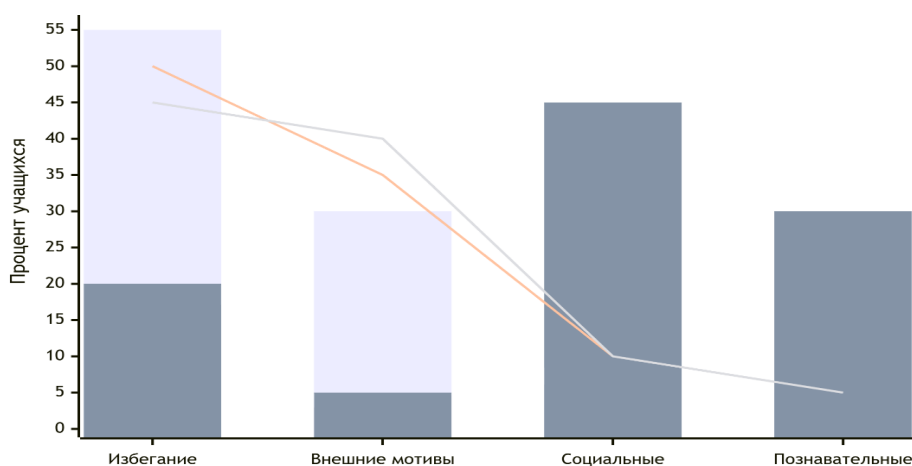


Рис. 1 - Динамика структуры учебной мотивации, %

Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок выявил статистически значимое увеличение интегрального показателя учебной мотивации в экспериментальной группе ($p<0.01$). В контрольной группе значимых изменений зафиксировано не было ($p>0.05$). Параллельный мониторинг динамики академической успеваемости по пяти основным учебным предметам показал устойчивую положительную динамику среднего балла успеваемости в экспериментальной группе (рис. 2).

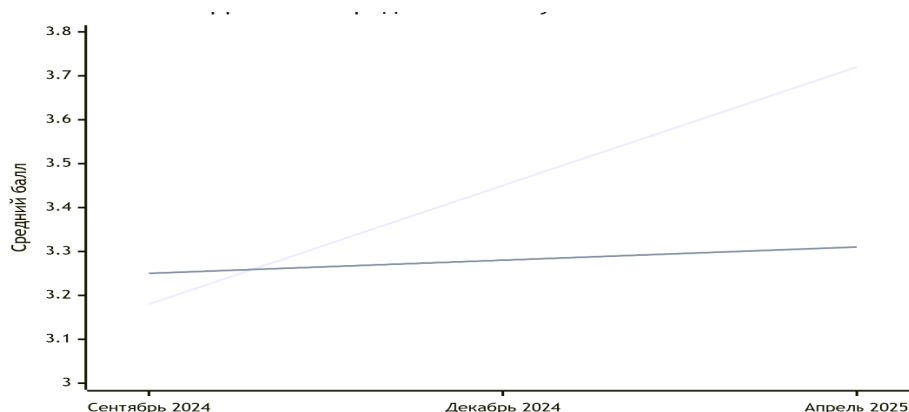


Рис. 2 - Динамика среднего балла успеваемости, средний балл

В экспериментальной группе произошло достоверное снижение среднегруппового показателя ситуативной тревожности на 13,5 балла, а также кардинальное сокращение числа подростков с клинически значимым высоким уровнем тревожности. В контрольной группе показатели остались стабильными с тенденцией к незначительному ухудшению.

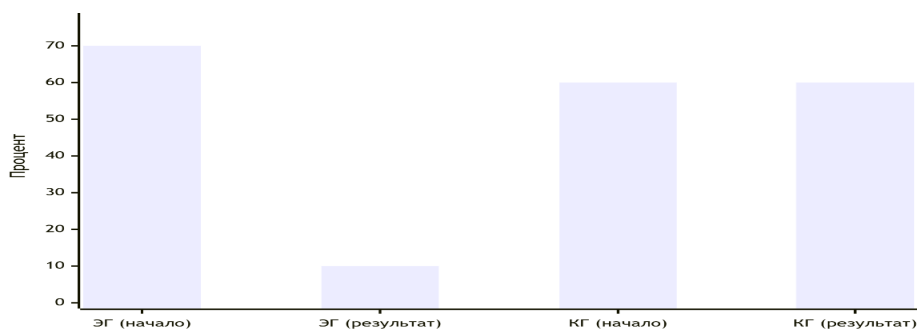


Рис. 3 - Доля обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности, %

Ключевым поведенческим маркером эффективности модели выступало количество зафиксированных дисциплинарных нарушений. Анализ данных показал существенное сокращение нарушений в

экспериментальной группе при минимальных изменениях в контрольной группе.

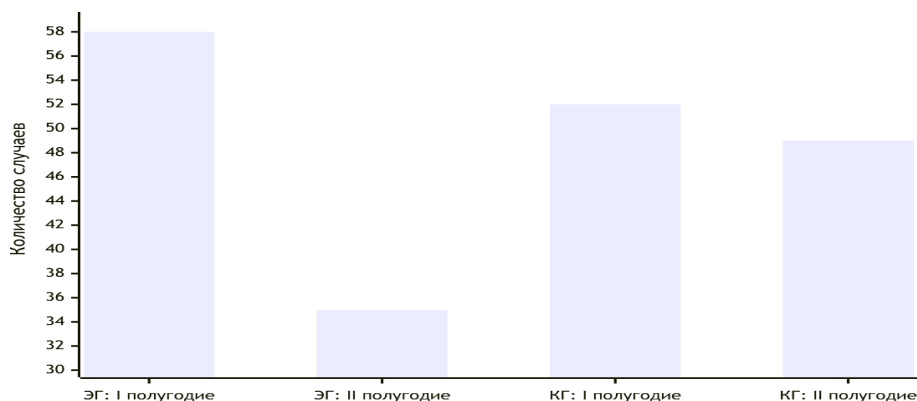


Рис. 4 - Динамика дисциплинарных нарушений по полугодиям, количество случаев

Качественным индикатором социальной включенности стало активное участие подростков экспериментальной группы в социально-значимой проектной деятельности. К концу учебного года 65% участников ЭГ были вовлечены в организацию общешкольных мероприятий, что позволило им получить публичное позитивное признание и укрепить социальный статус в школьном коллективе.

Проведенный комплексный анализ эмпирических данных подтвердил эффективность разработанной трехкомпонентной модели социально-педагогического сопровождения. Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимой положительной динамике по всем ключевым критериям в экспериментальной группе. Трансформация учебной мотивации из избегающей в познавательно-социальную является следствием системной реализации академического компонента модели, который был направлен на создание ситуаций учебного успеха и формирование навыков эффективной учебной деятельности.

Существенное снижение уровня ситуативной тревожности напрямую коррелирует с реализацией социально-эмоционального компонента модели. Регулярные тренинговые занятия и индивидуальное психологическое консультирование предоставили подросткам конкретные инструменты саморегуляции, навыки конструктивного общения и возможности для отреагирования эмоционального напряжения в безопасной психологической среде.

Снижение количества дисциплинарных нарушений на 39,7% представляется наиболее показательным результатом, демонстрирующим переход от деструктивных поведенческих паттернов к конструктивным формам социальной активности. Этот эффект достигнут благодаря реализации проектного компонента модели, который позволил удовлетворить базовые подростковые потребности в признании, значимости и социальном статусе через участие в социально-одобряемой деятельности.

Сводная оценка эффективности различных компонентов модели представлена на рис. 5.

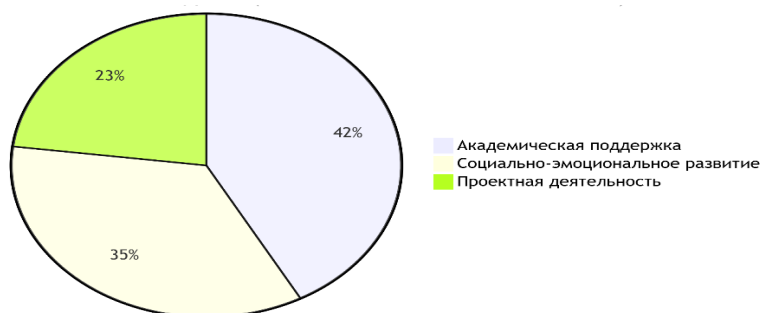


Рис. 5 - Вклад структурных компонентов модели в общий показатель эффективности социально-педагогического сопровождения, %

Данное распределение свидетельствует о комплексном характере достигнутых результатов, где каждый компонент модели вносит существенный вклад в общую эффективность сопровождения. Академический компонент, показавший наибольший вклад (42%), обеспечил не только улучшение учебных результатов, но и, что более важно, восстановление учебной субъектности подростков, их веры в собственные образовательные возможности. Социально-эмоциональное развитие (35%) способствовало формированию психологической устойчивости и социальной компетентности, являющихся фундаментом для успешной адаптации в любой сфере деятельности. Проектная составляющая (23%), хотя и имеет наименьший количественный вклад, сыграла ключевую роль в трансформации социального статуса подростков и переориентации их поведенческой активности.

Междисциплинарное взаимодействие специалистов в рамках

ПМПк, выступающее организационным стержнем модели, обеспечило системность, координацию и преемственность сопроводительных мер, что принципиально отличает предложенный подход от традиционных фрагментарных воздействий. Сравнительный анализ итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп наглядно демонстрирует преимущества комплексного подхода (рис. 6).

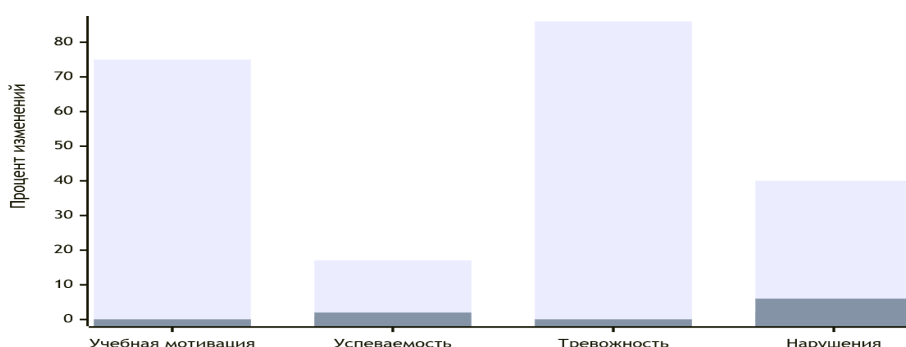


Рис. 6 - Сравнительная эффективность модели сопровождения, % изменений

Диаграмма наглядно иллюстрирует контраст между динамикой показателей в экспериментальной и контрольной группах. В то время как в экспериментальной группе зафиксированы существенные положительные изменения по всем параметрам (от 17% роста успеваемости до 86% снижения тревожности), в контрольной группе изменения минимальны и статистически незначимы. Особенно показательным является разрыв в показателях учебной мотивации (75% против 0%) и ситуативной тревожности (86% снижения против отсутствия динамики), что подтверждает гипотезу о психологической природе многих проблем подростков группы риска и необходимости их решения через развитие личностных ресурсов, а не через административные санкции.

Факторный анализ полученных данных позволяет выделить несколько ключевых закономерностей. Во-первых, наблюдается сильная положительная корреляция ($r = 0,78$) между снижением уровня тревожности и улучшением учебной мотивации, что подтверждает тесную связь эмоционального состояния с учебной активностью. Во-вторых, выявлена значимая отрицательная корреляция ($r = -0,65$) между вовлеченностью в проектную деятельность и количеством

дисциплинарных нарушений, свидетельствующая о замещающем эффекте социально-одобряемых форм активности. В-третьих, обнаружена положительная взаимосвязь ($r = 0,71$) между регулярностью академической поддержки и ростом успеваемости, подчеркивающая важность систематичности сопроводительных мер.

Выводы

Качественный анализ данных, полученных методом включенного наблюдения и анализа рефлексивных дневников участников, позволил выявить дополнительные аспекты эффективности модели. Подростки отмечали, что индивидуальный подход к сопровождению, учитывающий их интересы и особенности, создавал ощущение уважения и значимости, чего они часто не ощущали в традиционной учебной ситуации. Многие участники подчеркивали важность преемственности поддержки – знания о том, что помощь будет оказываться не разово, а на протяжении всего периода адаптации, снижали тревогу и повышали готовность к изменениям. Особую ценность, по мнению подростков, имела возможность пробовать разные виды деятельности и социальные роли в безопасных условиях, что позволяло им находить наиболее комфортные и эффективные способы самовыражения.

Сравнивая результаты исследования с данными других исследований в области сопровождения подростков группы риска, можно отметить несколько отличительных особенностей:

- Во-первых, большинство существующих программ фокусируется на одном аспекте сопровождения – либо академическом, либо психологическом, либо социальном, в то время как представленная модель реализует комплексный подход.

- Во-вторых, традиционные программы часто носят характер временной интервенции, тогда как данная модель предполагает долгосрочное сопровождение с постепенной сменой форм и интенсивности поддержки.

- В-третьих, многие программы сопровождения реализуются внешними по отношению к школе специалистами, что снижает их интеграцию в образовательный процесс, в то время как разработанная модель органично встроена в систему работы гимназии.

Важным результатом исследования стало также выявление условий, необходимых для успешной реализации модели. К ним относятся: готовность администрации образовательной организации к внедрению инновационных подходов, наличие команды специалистов с необходимыми компетенциями, возможность гибкой организации

учебного процесса, материально-технические ресурсы для реализации проектной деятельности, а также система мотивации педагогов к участию в программе сопровождения. Отсутствие любого из этих условий может существенно снизить эффективность модели или сделать ее реализацию невозможной.

Перспективным направлением дальнейшего анализа представляется изучение долгосрочных эффектов внедрения модели. Предварительные данные, полученные через 3 месяца после завершения основного этапа эксперимента, свидетельствуют о сохранении достигнутых результатов у 85% участников экспериментальной группы. Однако для более надежных выводов необходимы лонгитюдные исследования, отслеживающие динамику показателей на протяжении нескольких лет. Особый интерес представляет изучение влияния участия в программе сопровождения на дальнейшие образовательные и профессиональные траектории выпускников, их социальную адаптацию в более широком контексте.

В заключение следует отметить, что разработанная модель социально-педагогического сопровождения подростков группы риска в условиях гимназии представляет собой не просто набор методик и технологий, а целостную образовательную философию, основанную на принципах гуманистической педагогики, уважения к индивидуальности каждого учащегося и веры в его потенциал. Успешная апробация модели открывает новые возможности для совершенствования системы поддержки учащихся в образовательных организациях различного типа, способствуя созданию инклюзивной образовательной среды, в которой каждый подросток может найти свою траекторию развития и успеха.

Литература

1. Алексеева, Е.Е. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент сопровождения подростка с девиантным поведением / Е.Е. Алексеева, А.Г. Воронова // Психологическая наука и образование. - 2022. - Т. 27. - № 3. - С. 8597.
2. Годовникова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: Учебное пос. для вузов / Л.В. Годовникова. - 2-е изд. - М.: Юрайт, 2020. - 218 с.
3. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Монография / Л.Я. Олиференко. - М.: Академия, 2022. - 320 с.
4. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учебное пос. для вузов / М.В. Шакурова. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт, 2021. - 256 с.
- Шульга, Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: Учебник для вузов / Т.И. Шульга. - 2-е изд. - М.: Юрайт, 2025. - 208 с. - (Высшее образ.). - ISBN 978-5-534-13473-5. - Текст: электронный // ОП «Юрайт»: [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/567251> (дата обращения: 10.01.2026).

Авторы публикации

Файзуллина Алиса Рамилевна, студентка, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: alya.faizyllina@bk.ru.

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

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEENAGERS
AT RISK IN A GYMNASIUM**

Faizullina A., student, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: alya.faizyllina@bk.ru.

Mustafina L., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: lilmus@mail.ru.

Abstract. *This article examines theoretical and methodological foundations of working with special categories of students, including identifying risk factors, developing individual development plans, and facilitating interactions between teachers, psychologists, and social workers. Particular attention is paid to the forms and methods of preventing antisocial behavior among high school students and creating a favorable social environment conducive to personal growth and successful socialization of adolescents. The authors provide specific examples of the practical activities in integrating educational resources in gymnasium aimed at improving the adaptation of at-risk students. The article presents the results of a pilot study of adolescents at risk, which measured the number of disciplinary violations before and after the implementation of a social and pedagogical support model.*

Key words: *adolescents, social and pedagogical support, antisocial behavior, «at-risk group», deviant behavior prevention.*

References

1. Alekseeva, E. Individualized Educational Route as a Tool for Supporting Adolescents with Deviant Behavior / E. Alekseeva, A. Voronova // Psychological Science and Education. - 2022. - Vol. 27. - № 3. - Pp. 85-97.
2. Godovnikova, L. Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities: A Textbook for Universities / L. Godovnikova. - 2nd ed. - Moscow: Yurait, 2020. - 218 p.
3. Oliferenko, L. Social and Pedagogical Support for Children at Risk: A Monograph / L. Oliferenko. - Moscow: Academy, 2022. - 320 p.
4. Shakurova, M. Methodology and technology of a social educator's work: A textbook for universities / M. Shakurova. - 2nd ed., corrected and enlarged. - M.: Yurait, 2021. - 256 p.
5. Shulga, T. Psychological and pedagogical support for children at risk: A textbook for universities / T. Shulga. - 2nd ed. - M.: Yurait, 2025. - 208 p. - (Higher education). - ISBN 978-5-534-13473-5. - Text: electronic // Educational platform Yurait: [website]. - URL: <https://urait.ru/bcode/567251> (accessed: 10.01.2026).

Дата поступления: 02.02.2026.

УДК 376.4

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР) ЧЕРЕЗ ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

О.В. Бурнашевская, А.В. Кнырева, Г.Г. Абдрахманова

ГБОУ «Нурлатская школа-интернат», г. Нурлат, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной адаптации подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в условиях инклюзивного образования. На примере реализации социального проекта «Нити судьбы» обосновывается эффективность проектного подхода в организации трудовой деятельности как ключевого механизма личностной интеграции, развития практических навыков и формирования социальной компетентности. Представлены методологические основания, структура и содержание проектной деятельности, включающей занятия по вязанию на специальных станках, психолого-педагогическое сопровождение и подготовку к профессиональным конкурсам. Подчеркивается роль социально значимой результативности труда, включения семьи в образовательный процесс и экспертной поддержки в преодолении барьеров инклюзии. Проект демонстрирует, как системная трудовая деятельность способствует формированию навыков самостоятельности, повышению самооценки и готовности к профессиональной самореализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: социальная адаптация, подростки с ТМНР, трудовая деятельность, проектный подход, инклюзивное образование, профессиональная самореализация, вязание, коррекционная педагогика.

Социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья остается одной из наиболее острых проблем современной системы образования. Для подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) этот процесс сопровождается значительными трудностями, связанными с ограничениями в двигательной, коммуникативной и когнитивной сферах, что существенно сужает возможности их включения в общественную жизнь и профессиональную среду. В условиях реализации принципов инклюзивного образования особую значимость приобретает поиск педагогических технологий, способных трансформировать образовательный процесс в инструмент реального жизненного становления личности.

Трудовая деятельность в данном контексте выступает не просто как способ формирования практических умений, но как мощный ресурс социальной инклюзии. Как отмечается в методических материалах

по трудовому воспитанию, «труд (технология) одновременно сложен и увлекателен. Наша задача не только обучить детей навыкам самообслуживания, но и воспитать в них трудолюбие, ответственность, готовность к самостоятельной жизни». Именно этот принцип лег в основу социального проекта «Нити судьбы: путь к мастерству через вязание», реализуемого на базе ГБОУ «Нурлатская школа-интернат» (г. Нурлат, Республика Татарстан).

Цель исследования: теоретически обосновать и практически продемонстрировать эффективность проектного подхода в организации трудовой деятельности как средства социальной адаптации подростков с ТМНР в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать теоретико-методологические подходы к социальной адаптации и трудовому обучению обучающихся с ТМНР в отечественной и зарубежной практике;
- 2) разработать и апробировать программу проектной деятельности по освоению ремесла вязания на специальных станках;
- 3) оценить динамику социальных, коммуникативных и трудовых компетенций участников проекта;
- 4) выявить условия, обеспечивающие эффективность проектного подхода в инклюзивной образовательной среде.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения практико-ориентированных моделей инклюзии, смещающих фокус с академической успеваемости на формирование жизненных компетенций, социальной самостоятельности и профессиональной идентичности лиц с особыми образовательными потребностями.

Проблема социальной адаптации и профессионально-трудовой социализации лиц с ОВЗ широко исследуется в современной психолого-педагогической науке. О.А. Аленкина и Т.В. Черникова подчеркивают, что успешная интеграция молодежи с нарушениями развития в общество возможна лишь при условии системного практико-ориентированного подхода, учитывающего индивидуальные образовательные маршруты и зону ближайшего развития обучающихся [1]. Авторы указывают на необходимость создания специальных педагогических условий, в которых трудовая деятельность становится контекстом для развития коммуникативных навыков, эмоционально-волевой регуляции и социальной ответственности.

И.М. Бгажнокова и соавторы обосновывают, что воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития должны строиться на принципах дифференциации, максимальной опоры на сохранные анализаторы

и поэтапного формирования практических действий [2]. В их исследованиях труд рассматривается как коррекционно-развивающий ресурс, способный компенсировать отдельные дефекты развития через целенаправленную моторную и когнитивную активность.

В.Н. Загрядская акцентирует внимание на специфике организации трудовой деятельности при множественных нарушениях, подчеркивая важность использования адаптированных инструментов, визуальной поддержки и дозированной нагрузки [3]. Зарубежные исследования также подтверждают высокую эффективность ремесленных практик (вязание, ткачество, керамика) в работе с особыми категориями обучающихся, отмечая их положительное влияние на мелкую моторику, пространственное восприятие и формирование чувства собственной значимости [4].

Проектный подход в инклюзивном образовании.

В современной педагогике проектная деятельность рассматривается как интегративная технология, позволяющая объединить учебные, коррекционные и социальные задачи в едином практико-значимом контексте. При работе с подростками с ТМНР проект выступает структурированной средой, где каждый этап (целеполагание, планирование, реализация, рефлексия, презентация результата) адаптируется под индивидуальные возможности обучающихся. Социально ориентированные проекты, направленные на создание продуктов, имеющих реальную общественную ценность, демонстрируют наибольшую эффективность в формировании мотивации к труду и преодолении социальной изоляции.

Исследование проведено в рамках реализации социального проекта «Нити судьбы», победившего во втором конкурсе на предоставление грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества в 2025 г.

Тип исследования: практико-ориентированное, проектное, с элементами формирующего эксперимента.

Выборка: в проекте приняли участие 20 подростков в возрасте 14-16 лет с тяжелыми множественными нарушениями развития, обучающиеся в ГБОУ «Нурлатская школа-интернат».

Критерии отбора: наличие заключения ПМПК, уровень развития мелкой моторики, позволяющий освоить базовые навыки работы на станке, наличие мотивации к трудовой деятельности (оценивалась педагогами и психологом на диагностическом этапе).

Методы исследования:

- педагогическое наблюдение за динамикой формирования трудовых и коммуникативных навыков;

- анализ продуктов трудовой деятельности (качество, сложность, самостоятельность выполнения);
- анкетирование и структурированные беседы с родителями для оценки изменений в эмоционально-поведенческой сфере и бытовых навыках;
- экспертная оценка специалистов конкурса «Абилимпикс»;
- диагностика уровня развития мелкой моторики и концентрации внимания (адаптированные методики «Графический диктант», тест «Лабиринт»);
- оценка уровня социальной адаптации по адаптированной шкале наблюдений (параметры: самостоятельность, взаимодействие в группе, эмоциональная устойчивость, осознание социальной значимости труда).

Сроки реализации: сентябрь 2025 г. - июнь 2026 г. (9 месяцев).

Программа проекта включала:

- 288 бесплатных занятий (576 академических часов) по вязанию на специальных станках под руководством двух педагогов дополнительного образования;
- 256 занятий с педагогом-психологом (индивидуальные консультации, групповые тренинги на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной регуляции и навыков сотрудничества);
- 48 практических консультаций от сертифицированных экспертов конкурса «Абилимпикс»;
- подготовку к участию в конкурсе профессионального мастерства «Фестиваль возможностей» в рамках чемпионата «Абилимпикс».

Команда проекта: специалисты с многолетним опытом работы в сфере инклюзивного образования и экспертной деятельности в рамках движения «Абилимпикс»:

1. О.В. Бурнашевская (директор, стаж - 30 лет).
2. А.В. Кнырева (зам. директора по УВР, эксперт «Абилимпикс»).
3. Г.Г. Абдрахманова (учитель-дефектолог высшей категории, педагог доп. образования, эксперт «Абилимпикс»).
4. З.З. Сафина (воспитатель высшей категории, эксперт «Абилимпикс»).
5. Г.А. Файзуллина (педагог-психолог высшей категории, эксперт «Абилимпикс»).

Этапы проектной деятельности:

1. Диагностический (сентябрь 2025 г.) - входная диагностика, индивидуальное планирование образовательных маршрутов.
2. Обучающий (октябрь 2025 г. - апрель 2026 г.) - систематические занятия, психолого-педагогическое сопровождение, поэтапное усложнение задач.

3. Практико-ориентированный (май 2026 г.) - изготовление социально значимых изделий, подготовка к конкурсу, рефлексия.

4. Аналитический (июнь 2026 г.) - итоговая диагностика, систематизация методического опыта, планирование масштабирования.

В ходе реализации проекта были получены следующие результаты, отражающие динамику социальной адаптации и профессионально-трудового становления участников:

1. Формирование трудовых и психофизических навыков. Все 20 участников проекта освоили базовые техники вязания на специальных станках: набор петель, лицевые и изнаночные петли, закрытие ряда, выполнение простых узоров. К середине проекта 15 подростков смогли самостоятельно изготавливать простые изделия (шапки, шарфы), к завершению - 18 участников выполняли изделия средней сложности (носки, варежки, игрушки-сувениры).

Таблица 1

Динамика формирования навыков вязания у участников проекта

Показатель диагностики	Критерии оценки	Первичная диагностика	Промежуточная диагностика	Итоговая диагностика
Технические навыки вязания				
Набор петель на станок	0-3 балла*	0,8	2,1	2,9
Создание изделия	0-3 балла	0,6	2,4	3,0
Закрытие ряда	0-3 балла	0,2	1,5	2,8
Соблюдение последовательности операций	0-3 балла	0,7	2,0	2,9
Психофизические показатели				
Развитие мелкой моторики	0-5 баллов**	1,9	3,4	4,6
Концентрация внимания	0-5 баллов	2,1	3,6	4,5
Устойчивость к утомлению	0-5 баллов	1,8	3,2	4,3
Социально-личностные показатели				
Мотивация к трудовой деятельности	0-5 баллов	2,3	3,8	4,7
Самостоятельность в выполнении заданий	0-5 баллов	1,5	3,1	4,4
Взаимодействие в группе	0-5 баллов	2,0	3,5	4,6
Осознание социальной значимости труда	0-5 баллов	1,7	3,3	4,8
Интегральный показатель усвоения	0-100%	28%	64%	89%

*Шкала оценки технических навыков: 0 баллов - навык не сформирован; 1 балл - выполняет с максимальной физической помощью; 2 балла - выполняет с частичной вербальной/визуальной поддержкой; 3 балла - выполняет самостоятельно.

**Шкала оценки психофизических и социально-личностных показателей: 0-1 балл - низкий уровень; 2-3 балла - средний уровень; 4-5 баллов - высокий уровень.

Примечание. Диагностика проводилась с использованием адаптированных методик: «Графический диктант» (в модификации для обучающихся с ТМНР), тест «Лабиринт», карта наблюдений за трудовой деятельностью, анкета оценки мотивации. Данные представлены как средние арифметические значения по целевой группе.

По данным педагогического наблюдения и отчетов педагога-психолога средние показатели развития мелкой моторики увеличились на 34% по сравнению с входными данными. Значимые улучшения зафиксированы в параметрах «координация движений», «точность выполнения операций», «устойчивость внимания» и «снижение стереотипных двигательных реакций».

2. Социально-адаптационный эффект. В рамках проекта изготовлено 400 единиц продукции (шапки, шарфы, носки, варежки, игрушки-сувениры), которые были переданы на благотворительность:

- в Нурлатский дом-интернат для престарелых и инвалидов;
- в социальный приют для детей и подростков «Мечта» Аксубаевского района;
- в зону специальной военной операции.

Такой подход позволил участникам проекта осознать социальную значимость своего труда. Подростки, ранее демонстрировавшие низкую мотивацию к деятельности, стали проявлять инициативу, запрашивать дополнительные задания и эмоционально реагировать на обратную связь. Как отмечают педагоги, «когда наши ребята понимают, что их труд приносит реальную пользу другим людям, это повышает их уверенность в своих силах и способностях». Социально значимый результат труда стал ключевым фактором преодоления выученной беспомощности и формирования просоциальной позиции.

3. Вовлечение семьи в инклюзивный процесс. В рамках проекта проведено два семинара для родителей о пользе вязания для детей с особыми потребностями, организовано два совместных мастер-класса, разработаны информационные буклеты и серия видеоуроков. Это способствовало созданию единого образовательного пространства «педагоги - дети - родители» и усилению воспитательного эффекта.

По результатам анкетирования, 95% родителей отметили

положительные изменения в эмоциональном состоянии своих детей; 87% - повышение интереса к трудовой деятельности; 78% - улучшение навыков самообслуживания в домашних условиях. Родители сообщили о снижении уровня тревожности и повышении коммуникативной активности подростков в быту.

4. Профессиональная ориентация и экспертная поддержка. Пять наиболее успешных участников проекта прошли подготовку к участию в региональном этапе конкурса «Фестиваль возможностей» чемпионата «Абилимпикс». Подготовка включала симуляцию конкурсных условий, работу с таймингом, отработку стрессоустойчивости и публичной презентации результатов. Данный опыт стал важным этапом в формировании профессиональной идентичности и снижении барьеров социальной инклюзии.

5. Практические рекомендации. На основе анализа результатов сформулированы рекомендации для педагогов инклюзивных учреждений:

- Индивидуализация образовательного маршрута с опорой на сохраненные функции и зону ближайшего развития.
- Использование визуальных пошаговых инструкций, пиктограмм и видеообразцов для компенсации когнитивных трудностей.
- Создание ситуации успеха через дозирование сложности и систему позитивного подкрепления.
- Интеграция трудовой деятельности с социально-бытовой ориентировкой и развитием коммуникативных навыков.
- Организация социально значимой проектной деятельности как механизма формирования ценности труда и гражданской позиции.

Выводы

1. Реализация проекта «Нити судьбы» подтвердила эффективность проектного подхода в организации трудовой деятельности как средства социальной адаптации подростков с ТМНР. Полученные результаты согласуются с положениями О.А. Аленкиной и Т.В. Черниковой о том, что практико-ориентированная деятельность в адаптированной среде является ключевым условием профессиональной социализации лиц с ОВЗ [1].

2. Системная организация проектной деятельности, включающая поэтапное обучение, психолого-педагогическое сопровождение и экспертную поддержку, способствует не только формированию предметных навыков, но и развитию личностных качеств: ответственности, настойчивости, умения работать в коллективе. Это соответствует выводам И.М. Бгажноковой о комплексном коррекционно-развивающем потенциале труда [2].

3. Социально значимая направленность результатов проекта (благотворительная передача изделий) выступает мощным мотивационным фактором, усиливающим чувство собственной значимости и готовность подростков вносить вклад в жизнь общества. Данный подход расширяет традиционные представления о трудовом обучении, представленные в работах В.Н. Загрядской [3], за счет включения ценностно-смыслового и гражданского компонентов.

4. Активное вовлечение родителей в проектную деятельность создает условия для преемственности образовательного воздействия, повышает устойчивость достигнутых результатов и способствует расширению инклюзивной среды за пределы образовательной организации.

5. В долгосрочной перспективе планируются: систематизация накопленного опыта, издание методического сборника, участие специалистов в научно-практических конференциях, расширение проекта за счет включения новых компетенций «Абилимпикс» и привлечения волонтеров из числа успешных выпускников.

Проект «Нити судьбы» демонстрирует, что труд в условиях инклюзивного образования действительно может стать путем к социальной самостоятельности для подростков с особыми образовательными потребностями. Проектный подход позволяет трансформировать учебный процесс в пространство реального социального взаимодействия, где каждая связанная вещь становится доказательством того, что при наличии профессионального сопровождения, веры и системной поддержки инклюзия переходит из нормативного требования в lived experience - прожитый опыт значимой и достойной жизни.

Ссылка на сообщество проекта в социальной сети «ВКонтакте»: <https://vk.com/club232030228> или можно перейти по QR-коду:



Литература

1. Аленкина, О.А., Черникова, Т.В. Профессионально-трудовая социализация молодежи с ограниченными возможностями здоровья. - Изд. «Глобус», 2009. - 160 с.
2. Бгажнокова, И.М., Ульянцева, М.Б., Комарова, С.В., Царев, А.М., Андреева, С.В., Бахарева, С.Н. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: ВЛАДОС, 2012. - 240 с.
3. Загрядская, В.Н. Обучение и воспитание детей со множественными нарушениями развития. - Изд.: Соц.-пед. объединение «Рафаил», 2009. - 240 с.
4. Каталог изделий трудовых мастерских для людей с ограниченными возможностями. - Мн.: Изд. Белорус. ассоциации помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, 2006. - 23 с.

Авторы публикации

Бурнашевская Ольга Владимировна, директор ГБОУ «Нурлатская школа-интернат», г. Нурлат, Россия. E-mail: olgainter99@mail.ru.

Кнырева Алёна Валерьевна, зам. директора по учебной части ГБОУ «Нурлатская школа-интернат», эксперт конкурса «Абилимпикс», г. Нурлат, Россия. E-mail: al-ka18.86@mail.ru.

Абдрахманова Гульнара Гумеровна, учитель-дефектолог, педагог дополнительного образования ГБОУ «Нурлатская школа-интернат», эксперт конкурса «Абилимпикс», г. Нурлат, Россия. E-mail: gulnara_abd@mail.ru.

«THREADS OF FATE» PROJECT: LABOR EDUCATION OF TEEN AGERS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES THROUGH MASTERING CRAFTS

Burnashevskaya O., Director, Nurlat Special Boarding School, Nurlat, Russia. E-mail: olgainter99@mail.ru.

Knyreva A., Deputy Director for Academic Affairs, Nurlat Special Boarding School, Expert of the competition «Abilimpix», Nurlat, Russia. E-mail: al-ka18.86@mail.ru.

Abdrakhmanova G., special education teacher, additional education teacher, Nurlat Special Boarding School, Expert of the competition «Abilimpix», Nurlat, Russia. E-mail: gulnara_abd@mail.ru.

Abstract. *The article examines the social project «Threads of Fate», aimed at labor education of adolescents with severe multiple developmental disabilities (SMDD) through teaching knitting on special looms. Attention is focused on the possibilities of professional self-realization and social adaptation of special adolescents through mastering crafts, developing fine motor skills and creative abilities. The structure and content of project activities are presented, including 288 knitting classes, psychological and pedagogical support, and preparation for professional skills competitions. The project demonstrates how systematic labor education contributes to the formation of independence skills, a sense of self-worth, and readiness for labor activity among adolescents with SMDD. The effectiveness of integrating parents into the educational process and the socially significant orientation of the students'*

labor results is substantiated.

Key words: *labor education, labor activity, adolescents with SMDD, social adaptation, professional self-realization, knitting, inclusive education, «Threads of Fate» project.*

References

1. Alenkina, O., Chernikova, T. Professional and labor socialization of young people with disabilities. - Publishing house: Globus, 2009. - 160 p.
2. Bgazhnokova, I., Ulyantseva, M., Komarova, S., Tsarev, A., Andreeva, S., Bakhareva, S. Education and training of children and adolescents with severe and multiple developmental disorders / Edited by: I. Bgazhnokova. - M.: VLADOS, 2012. - 240 p.
3. Zagryadskaya, V. Education and upbringing of children with multiple developmental disorders. - Publishing house: Social and pedagogical association «Rafail», 2009. - 240 p.
4. Catalogue of products from workshops for people with disabilities. - Minsk: Belarusian Association for Assistance to Disabled Children and Young Disabled People, 2006. - 23 p.

Дата поступления: 06.02.2026.

УДК 376.1-056.26(045)

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
(на примере МОБУ «СОШ д. Алексеевка»
Уфимского района Республики Башкортостан)**

А.Н. Лукьянова, Л.Ф. Мустафина

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

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. Раскрываются сущность и содержание сопровождения как целостного процесса, направленного на успешную социализацию, адаптацию и интеграцию обучающихся в образовательную среду. В статье раскрыто содержание основных направлений деятельности социального педагога; выделены категории детей с ограниченными возможностями здоровья и их ведущие проблемы; представлена модель социально-педагогического сопровождения; обоснована необходимость комплексного подхода к сопровождению, включающего диагностическую, коррекционно-развивающую, консультационную, социально-правовую и организационно-методическую работу при тесном взаимодействии с семьей и специалистами. В заключение обозначаются актуальные проблемы и перспективы совершенствования системы социально-педагогической поддержки в общеобразовательных организациях.*

***Ключевые слова:** социально-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социальный педагог, социализация, общеобразовательная школа.*

Современный этап развития образования в Российской Федерации характеризуется активным внедрением инклюзивных подходов, что закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах. Одним из ключевых принципов инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательной школы.

Актуальность темы исследования обусловлена рядом противоречий:

- во-первых, между необходимостью обеспечения

качественного образования и социализации детей с ОВЗ и недостаточной разработанностью технологий социально-педагогического сопровождения данной категории обучающихся в массовой школе;

- во-вторых, между потребностью в комплексном подходе к сопровождению и фрагментарностью существующих практик;

в-третьих, между возросшими требованиями к профессиональной компетентности социальных педагогов и недостаточным методическим обеспечением их деятельности в условиях инклюзии.

Целью статьи являются теоретическое обоснование и анализ практических аспектов социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Литературный обзор. Проблемы социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ рассматриваются в трудах Л.С. Выготского [5], который обосновал культурно-историческую теорию развития и ввел понятие «зоны ближайшего развития». Его идеи о социальной природе развития ребенка лежат в основе современных моделей сопровождения.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема сопровождения детей с ОВЗ находится в центре внимания многих исследователей. В работах Н.Н. Малофеева [8], Л.М. Шипицыной [15] раскрываются вопросы социализации и интеграции детей с нарушениями развития. Труды Е.А. Екжановой, М.М. Семаго [13], В.В. Ткачевой [14] посвящены психолого-педагогическому сопровождению и работе с семьей.

Особое внимание уделяется роли образовательной среды. Так, А.Г. Асмолов рассматривает инклюзивную образовательную среду как пространство развития личности, в котором создаются условия для реализации индивидуального потенциала каждого ребенка.

Вопросы нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования раскрываются в работах С.В. Алехиной [2], которая анализирует современные тенденции развития инклюзивной практики в России и выделяет основные барьеры и ресурсы ее внедрения.

Таким образом, анализ отечественной научной литературы показывает, что социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы рассматривается как комплексная, системная деятельность, направленная на обеспечение условий для успешного обучения, развития и социальной интеграции ребенка. Несмотря на значительное количество исследований, сохраняется потребность в разработке практико-ориентированных моделей сопровождения, учитывающих современные образовательные реалии.

Методы исследования. В ходе исследования, проведенного на базе МОБУ «СОШ д. Алексеевка» Уфимского района Республики Башкортостан, были изучены основные категории детей с ОВЗ, с которыми работает социальный педагог. К ним относятся дети с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи, с расстройствами аутистического спектра, а также дети-инвалиды. Анализ документации и наблюдение за деятельностью специалиста позволили выделить ведущие проблемы данной категории обучающихся: трудности социальной адаптации, ограниченные коммуникативные навыки, низкий уровень социально-бытовой ориентировки, проблемы во взаимодействии со сверстниками, а также специфические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ, включая социальную изоляцию, материальные трудности, недостаточную психолого-педагогическую компетентность родителей [4].

Результаты исследования. На основе изучения опыта работы социального педагога Л.А. Вафиной была выявлена система социально-педагогического сопровождения, включающая несколько взаимосвязанных направлений.

Диагностическое направление предполагает выявление детей с ОВЗ, формирование банка данных, изучение социального статуса семьи, обследование жилищно-бытовых условий, анализ положения ребенка в классном коллективе. Результатом становятся составление социального паспорта ребенка и определение проблемного поля для дальнейшей работы [7].

Коррекционно-развивающее и профилактическое направление включает проведение индивидуальных бесед по правовому просвещению, формированию социально-бытовых навыков, развитие коммуникации. Важнейшим ресурсом социализации выступает вовлечение детей с ОВЗ во внеурочную деятельность и дополнительное образование. В МОБУ «СОШ д. Алексеевка» реализуется пять направлений внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное, социальное, общекультурное, духовно-нравственное, что создает широкие возможности для развития и самореализации детей с ОВЗ.

Консультационное и просветительское направление ориентировано на работу с семьями и педагогами. Социальный педагог проводит индивидуальное консультирование родителей по вопросам социальных льгот, оформления документов, взаимодействия с образовательной организацией, выступает на родительских собраниях, консультирует педагогов по особенностям взаимодействия с детьми с ОВЗ и их правовому статусу [8].

Социально-правовое и защитное направление обеспечивает соблюдение прав детей с ОВЗ и реализацию гарантированных льгот.

Социальный педагог представляет интересы ребенка и семьи в государственных органах, помогает в сборе документов и оформлении материальной помощи, льготного питания, путевок на отдых и оздоровление, осуществляет патронаж семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Организационно-методическое направление включает планирование работы, ведение документации, участие в заседаниях психолого-педагогического консилиума (ППк). Анализ деятельности ППк МОБУ СОШ д. Алексеевка показал, что коллегиальное обсуждение результатов диагностики, разработка индивидуальных образовательных маршрутов и отслеживание динамики развития детей являются необходимыми условиями эффективного сопровождения [11].

Особого внимания заслуживает работа с семьей ребенка с ОВЗ. Как отмечает В.В. Ткачева, семья, воспитывающая ребенка с нарушениями развития, сама нуждается в комплексной психолого-педагогической и социальной поддержке [14]. Социальный педагог выступает посредником между семьей и образовательной организацией, помогает родителям осваивать эффективные стратегии взаимодействия с ребенком, информирует о доступных мерах социальной поддержки, привлекает семью к участию в школьных мероприятиях, способствуя преодолению социальной изоляции.

Выводы

- Результаты проведенного анализа позволили разработать модель социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы. Модель включает целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты. Целевой компонент ориентирован на успешную социализацию и адаптацию ребенка. Содержательный компонент раскрывается через описанные выше направления деятельности. Организационно-деятельностный компонент предполагает взаимодействие социального педагога с педагогом-психологом, учителями, медицинским работником, органами опеки и учреждениями социальной защиты. Результативный компонент позволяет оценить динамику развития ребенка и эффективность сопровождения.

- Качественный анализ данных показал, что критериями эффективности социально-педагогического сопровождения выступают: успешная адаптация ребенка в школьной среде, позитивная динамика его социального развития, наличие устойчивых социальных контактов со сверстниками, вовлеченность во внеурочную деятельность, улучшение психологического климата в семье, повышение родительской компетентности.

- Практическая значимость исследования заключается в том,

что его результаты могут быть использованы социальными педагогами общеобразовательных школ для повышения эффективности работы с детьми с ОВЗ и их семьями. Разработанные рекомендации и модель сопровождения могут найти применение в практической деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы представляет собой целостную системно организованную деятельность, направленную на создание условий для успешной социализации, адаптации и развития личности ребенка. Эффективность этой деятельности обеспечивается комплексным подходом, включающим диагностическую, коррекционно-развивающую, консультационную, социально-правовую и организационно-методическую работу при тесном взаимодействии с семьей и всеми специалистами, участвующими в сопровождении. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных программ и технологий социально-педагогического сопровождения для различных нозологических групп детей с ОВЗ.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 08.12.2025) // СПС «ГАРАНТ».
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 136-145.
3. Алмазова, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебник / О.В. Алмазова, Т.В. Богатырева, Е.А. Екжанова. - М.: ИНФРА-М, 2024. - 412 с.
4. Бабкина, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Н.В. Бабкина // Дефектология. - 2023. - № 4. - С. 23-31.
5. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 656 с.
6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. - М.: Академия, 2011. - 144 с.
7. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелева. - М.: Академия, 2015. - 224 с.
8. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н.Н. Малофеев. - М.: Просвещение, 2010. - 319 с.
9. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В. Мардахаев. - М.: Юрайт, 2023. - 526 с.
10. Мастюкова, Е.М. Основы коррекционной педагогики / Е.М. Мастюкова. - М.: Владос, 2008. - 272 с.
11. Матюшина, М.А. Специфика работы социального педагога в детском доме / М.А. Матюшина, Л.Ф. Мустафина // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. - Красноярск, 22 ноября 2025

- г. - Красноярск: Сибирский гос. ун-т науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, 2025. - С. 644-648. - EDN WEIJXG.
12. 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 Национ. науч.-практ. конф. студ., магистр., аспирантов и молодых ученых: В 3-х ч. - Казань, 26 апр. 2024 г. - Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2024. - С. 23-27.
13. Семаго, М.М. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пос. / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. - М.: АРКТИ, 2020. - 288 с.
14. Ткачева, В.В. Технологии психолого-педагогической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пос. / В.В. Ткачева. - М.: ИНФРА-М, 2022. - 298 с.
15. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка / Л.М. Шипицына. - СПб.: Речь, 2005. - 240 с.

Авторы публикации

Лукьянова Анна Николаевна, студентка, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: anna.lukyanova@mail.ru.

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

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOLS (using the example of the Mobile secondary School in Alekseevka village, Ufa district, the Republic of Bashkortostan)

Lukyanova A., student, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia.

E-mail: anna.lukyanova@mail.ru.

Mustafina L., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia.

E-mail: lilumus@mail.ru.

Abstract. *The article discusses the theoretical and practical aspects of social and pedagogical support for children with disabilities in secondary schools. It reveals the essence and content of support as an integral process aimed at successful socialization, adaptation and integration of students into the educational environment. The author highlights the content of main activities of a social educator; the categories of children with disabilities and their leading problems. A model of social and pedagogical support is presented and the need for an integrated approach to support is substantiated, including diagnostic, correctional, developmental, consulting, socio-legal, organizational and methodological work in close cooperation with family and specialists. In conclusion, the current problems and prospects of improving the system of social and pedagogical support in educational institutions are outlined.*

Key words: *social and pedagogical support; children with disabilities; inclusive education; social pedagogue; socialization; general education school.*

References

1. Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» (as amended on December 08, 2025) // SPS «GARANT».
2. Alyokhina, S. Inclusive education: from politics to practice / S. Alyokhina // Psychological science and education. - 2016. - Vol. 21. - № 1. - Pp. 136-145.
3. Almazova, O. Psychological and pedagogical support for children with disabilities: textbook / O. Almazova, T. Bogatyreva, E. Ekzhanova. - M.: INFRA-M, 2024. - 412 p.
4. Babkina, N. Psychological and pedagogical support for children with mental retardation in inclusive education / N. Babkina // Defectology. - 2023. - № 4. - Pp. 23-31.
5. Vygotsky, L. Fundamentals of defectology / L. Vygotsky. - St. Petersburg: Lan Publ., 2003. - 656 p.
6. Lebedinsky, V. Disorders of mental development in children / V. Lebedinsky. - M.: Academy, 2011. - 144 p.
7. Levchenko, I. Psychological and pedagogical support for children with disabilities / I. Levchenko, E. Strebeleva. - M.: Academy, 2015. - 224 p.
8. Malofeev, N. Special education in a changing world / N. Malofeev. - M.: Prosveshchenie, 2010. - 319 p.
9. Mardakhaev, L. Social pedagogy: Textbook / L. Mardakhaev. - M.: Yurait, 2023. - 526 p.
10. Mastjukova, E. Fundamentals of correctional pedagogy / E. Mastjukova. - M.: Vlados, 2008. - 272 p.
11. Matyushina, M. The specifics of the work of a social teacher in an orphanage / M. Matyushina, L. Mustafina // Actual problems of labor psychology: theory and practice: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. - Krasnoyarsk, November 22, 2025. - Krasnoyarsk: Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, 2025. - Pp. 644-648. - EDN WEIJXG.
12. Mukhlisova, A. Specifics of social and pedagogical activity in social institutions (on the example of concrete experience) / A. Mukhlisova, L. Mustafina // Society, state, personality: mechanisms of innovative activity of youth in solving 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», 2024. - Pp. 23-27.
13. Semago, M. Psychological, medical and pedagogical support of a child with disabilities: A textbook / M. Semago, N. Semago. - Moscow: ARKTI, 2020. - 288 p.
14. Tkacheva, V. Technologies of psychological and pedagogical assistance to families of children with disabilities: A textbook / V. Tkacheva. - Moscow: INFRA-M, 2022. - 298 p.
15. Shipitsyna, L. Psychological and pedagogical support of child development / L. Shipitsyna. - St. Petersburg: Rech Publ., 2005. - 240 p.

Дата поступления: 14.03.2026.

**ПРОТОКОЛ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ
УЧАЩИХСЯ 9-10 КЛАССОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье представлена методическая разработка протокола дефектологического обследования учащихся 9-10-х классов с задержкой психического развития (ЗПР), соответствующая требованиям Примерной рабочей программы ФУМО № 6/22 от 15.09.2022 г. Протокол ориентирован на диагностику учебно-познавательной деятельности с приоритетом математики (28%) и естественно-научного цикла (28%), что соответствует функциональным задачам учителя-дефектолога согласно ФГОС ООО. Структура протокола включает 4 диагностических блока (36 заданий, 180 баллов, 90 минут): познавательные процессы, мыслительные операции на учебном материале, работа с алгоритмами и преобразование информации, графомоторика как база учебных умений. Ключевое методологическое отличие разработки - строгая дифференциация зон профессиональной ответственности: исключение заданий по русскому языку (компетенция учителя-логопеда) и профориентации (компетенция педагога-психолога). Систематический поиск в научных базах данных (РИНЦ, Google Scholar) по методу PRISMA выявил отсутствие прямых аналогов: из 79 млн. публикаций в РИНЦ найдено всего 9 работ, не относящихся к диагностике познавательной сферы старшеклассников с ЗПР. Анализ федеральных пакетов диагностических методик ПМПК (ГБУ НСО «ОЦДК», 2020) подтвердил методический вакуум: для выпускного этапа основной школы отсутствует стандартизированный инструмент с фокусом на коррекцию познавательной сферы. Протокол легитимен с точки зрения авторского права (все демонстрационные материалы создаются дефектологом самостоятельно), проходит проверки учредителя и обеспечивает преемственность коррекционного процесса.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, дефектологическое обследование, познавательные процессы, мыслительные операции, математика, естествознание, коррекционная педагогика, ФГОС ООО.*

Актуальность разработки стандартизированного протокола дефектологического обследования для учащихся 9-10-х классов с ЗПР обусловлена тремя взаимосвязанными факторами:

- Во-первых, в практике образовательных организаций

сохраняется группа подростков (около 3-5% контингента основной школы), обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП) варианта 7.2 ФГОС ООО с диагнозом ЗПР [1]. Для этой категории учащихся отсутствуют унифицированные диагностические инструменты, ориентированные на выпускной этап основного общего образования. Существующие протоколы ПМПК преимущественно разработаны для младшего школьного возраста (1-4 классы) [2] или фокусируются на социальной адаптации, а не на диагностике познавательной сферы.

- Во-вторых, введение в действие Примерной рабочей программы коррекционного курса «Психокоррекционные занятия (дефектологические)» (ФУМО № 6/22 от 15.09.2022 г.) [3] четко определило содержание работы дефектолога на этапе основного общего образования: приоритетное внимание к модулям 1-2 (коррекция мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения; работа с алгоритмами и преобразование информации) при минимальном акценте на социальную адаптацию. Однако в документе отсутствуют конкретные диагностические инструменты для реализации этих модулей, что создает методический вакуум в практической деятельности специалистов.

- В-третьих, анализ практики показывает системную ошибку в дифференциации зон ответственности специалистов сопровождения. Как отмечают Н.В. Бабкина и И.А. Коробейников, «традиционный учебно-воспитательный процесс сам по себе не обеспечивает раскрытия потенциальных возможностей детей с ЗПР» без создания специальных психологических условий и четкого разграничения функций специалистов [4, с. 84]. В протоколах, используемых в образовательных организациях, часто смешиваются компетенции дефектолога (коррекция познавательной сферы), логопеда (речевые функции) и психолога (личностная сфера, профориентация) [5]. Это приводит к неэффективному распределению ресурсов и снижению качества коррекционной работы.

Новизна разработки. Систематический поиск в научных базах данных по методу PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) [6] подтвердил отсутствие прямых аналогов предлагаемого протокола. Поиск проводился 05.02.2026 г. в базе РИНЦ (79 092 710 публикаций) по запросу «протокол дефектологического обследования 9-10 класс ЗПР». Из 9 найденных публикаций ни одна не относилась к диагностике познавательной сферы старшеклассников

с ЗПР:

- 2 публикации - материалы конференций по проблемам высшей школы [7-8];
- 2 публикации - учебные пособия по возрастной психологии (общие вопросы развития ребенка) [9-10];
- 1 публикация - проектирование доступной среды парковых зон [11];
- 1 публикация - научная школа Т.И. Шамовой (методология образовательных систем) [12];
- 1 публикация - гуманизация дискурсивных практик в дополнительном образовании [13];
- 1 публикация - модельные комплексы предметов для детей с ОВЗ [14];
- 1 публикация - социально-психологическое обеспечение безопасности детей с ОВЗ [15].

Поиск в Google Scholar по аналогичному запросу выявил 5 публикаций, относящихся преимущественно к дошкольному возрасту [16] или младшему школьному этапу [2; 17], либо фокусирующихся на смежных аспектах (методическая поддержка педагогов [18], информационных технологиях в диагностике [19]). Для выпускного этапа основной школы (9-10 классы) стандартизированный протокол дефектологического обследования с фокусом на коррекцию познавательной сферы в контексте предметного содержания программ отсутствует. Данная методическая разработка восполняет указанный пробел.

Цель статьи: представить методическую разработку протокола дефектологического обследования учащихся 9-10-х классов с ЗПР, соответствующего требованиям ПРП ФУМО № 6/22 и фокусирующегося исключительно на коррекции познавательной сферы для освоения учебных предметов естественно-математического цикла.

Литературный обзор и анализ существующих диагностических материалов

1. Теоретико-методологические основы диагностики ЗПР

Современная концепция функционального диагноза, разработанная Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейниковым, выделяет три уровня диагностической информации [4, с. 163]:

- **Индивидуально-психологический уровень** - системная интерпретация диагностических данных о ребенке (осуществляется ПМПк образовательной организации).

- **Индивидуально-типический уровень** - раскрытие психологической структуры и механизмов нарушенного психического развития (осуществляется ПМПК субъекта РФ).

- **Клинико-психопатологический уровень** - уточненная динамическая характеристика педагогических проблем и клинико-психопатологическая квалификация нарушений.

Для практической деятельности учителя-дефектолога наиболее значим индивидуально-психологический уровень, предполагающий разработку программы индивидуального сопровождения на основе системной интерпретации данных. Однако существующие диагностические материалы не обеспечивают преемственности между уровнями диагностики на выпускном этапе основной школы.

2. Анализ федеральных пакетов диагностических методик ПМПК

Федеральные пакеты диагностических методик для комплексной диагностики в условиях ПМПК (ГБУ НСО «ОЦДК», 2020) [20], утвержденные Министерством просвещения РФ как рекомендуемые к применению на территории Российской Федерации, содержат систематизированные диагностические средства для детей дошкольного и младшего школьного возраста (пакеты № 4-9). Однако для старшеклассников (9-10-е классы) представлены лишь методики оценки уровня овладения программным материалом по отдельным предметам (математика за 9-й класс, русский язык) без единого стандартизированного протокола дефектологического обследования познавательной сферы. Задания ориентированы преимущественно на проверку предметных знаний, а не на диагностику мыслительных операций (анализ, синтез, классификация, обобщение) и алгоритмизации учебных действий - ключевых компонентов коррекционной работы дефектолога согласно ПРП ФУМО № 6/22 [3, с. 22-24].

Для младшего школьного возраста (1-4 классы) существуют опубликованные диагностические инструментари (Медведева А.Р.) [2; 17], включающие протоколы обследования познавательной сферы с заданиями на анализ, синтез, классификацию и обобщение. Однако эти протоколы:

- ориентированы исключительно на начальную школу;
- не учитывают специфику предметного содержания 9-го класса;
- не содержат заданий на работу с алгоритмами учебных действий, предусмотренных модулем 2 ПРП ФУМО № 6/22 [3, с. 23-24].

Систематизация существующих материалов позволяет

констатировать методический вакуум.

Таблица 1

Стандартизированный протокол дефектологического обследования

Уровень образования	Наличие протоколов дефектологического обследования	Фокус протоколов
Дошкольный возраст	Есть (федеральные пакеты ПМПК, рекомендованные Минобрнауки РФ, региональные пакеты – например, в Москве – рекомендации ГППЦ)	Психомоторное развитие, готовность к школе
1-4 классы	Есть (федеральные пакеты ПМПК, рекомендованные Минобрнауки РФ, региональные пакеты, протоколы Медведевой А.Р.)	Базовые мыслительные операции на материале начальной школы
5-7 классы	Фрагментарно	Смешанный (познавательная сфера + социальная адаптация)
9-10 классы	Отсутствует	—

Таким образом, для выпускного этапа основной школы отсутствует стандартизированный протокол дефектологического обследования, соответствующий:

- возрастным особенностям подростков 14-16 лет;
- предметному содержанию программ 9-го класса по математике и естествознанию;
- функциональным задачам дефектолога (коррекция познавательной сферы, а не профориентация или речевые нарушения).

Метод разработки протокола

Методологической основой разработки послужил анализ требований ФГОС ООО и ПРП ФУМО № 6/22 к содержанию коррекционной работы дефектолога с учащимися 9-10-х классов с ЗПР. Проектирование протокола осуществлялось в 3 этапа:

1. Анализ структуры ПРП ФУМО № 6/22: выделение модулей 1-2 как приоритетных для дефектолога (коррекция мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения; работа с алгоритмами и преобразование информации), определение планируемых результатов по годам обучения (п. 34-36 документа) [3]. Особое внимание уделено содержанию разделов модуля 1 для 9-го класса: «Выделение признаков учебных и научных понятий», «Различение существенных и несущественных признаков», «Классификация учебных и научных понятий», «Сравнение учебных и научных понятий», «Установление причинно-следственной зависимости» [3, с. 22-23].

2. Экспертная оценка содержания протокола тремя специалистами (кандидатами педагогических наук, дефектологами с опытом работы более 15 лет) с целью обеспечения соответствия:

- возрастным особенностям подростков 14-16 лет;
- предметному содержанию программ 9-го класса по математике и естествознанию;
- функциональным задачам дефектолога (исключение компетенций логопеда и психолога).

3. Разработка системы балльной оценки (5-балльная шкала для каждого задания) для обеспечения возможности отслеживания динамики при повторных обследованиях.

Разработка протокола осуществлялась с учетом технологических принципов дефектологической деятельности [21]:

- **Дифференциация по структуре нарушения** - фокус на дефицитах мыслительных операций, характерных именно для ЗПР (недостаточная сформированность анализа признаков, причинно-следственных связей), а не на симптомах других ОВЗ.

- **Предметная ориентация диагностики** - задания построены на материале учебных программ 9-го класса (математика, биология, география), а не на абстрактных задачах.

- **Цикличность коррекционного процесса** - 5-балльная шкала каждого задания позволяет отслеживать динамику при повторных обследованиях (стартовом, рубежном, итоговом).

Важно подчеркнуть: настоящая работа представляет собой **методическую разработку**, а не эмпирическое исследование. Протокол предлагается как инструмент для практического применения в образовательных организациях; его валидизация в естественных условиях образовательного процесса предполагается в последующих исследованиях.

Структура и содержание разработанного протокола

Разработанный протокол представляет собой стандартизированный инструмент диагностики познавательной сферы учащихся 9-10-х классов с ЗПР. Его структура включает 4 блока, 36 заданий, максимальный балл - 180, продолжительность - 90 минут (с 5-минутным перерывом после 2-го блока).

Блок 1. Познавательные процессы (10 заданий, 50 баллов, 25 минут)

Диагностирует базовые функции: зрительное внимание (корректирующая проба Бурдона), слухоречевую и зрительную память

(методика Лурия, опосредованное запоминание 8 изображений), пространственное воображение (копирование куба по Коху), графомоторику. Все задания адаптированы под возрастные особенности подростков (например, вместо «зайчиков и мишек» используются изображения научных приборов: термометр, микроскоп, компас).

Блок 2. Мыслительные операции на учебном материале (10 заданий, 50 баллов, 25 минут)

Реализует требования модуля 1 ПРП ФУМО № 6/22 [3, с. 22-23]. Задания построены на материале программ 9-го класса:

- анализ признаков правонарушения (выделение четырех существенных признаков);
- классификация прав человека (экономические, социальные, культурные);
- сравнение юридических понятий «умысел» и «неосторожность» по трем критериям;
- синтез текста (восстановление трех пропущенных предложений);
- обобщение информации из текста и схемы «Виды юридической ответственности»;
- установление причинно-следственных связей (восстановление звена: «подводное землетрясение → цунами → _____ → разрушения»).

Блок 3. Работа с алгоритмами и информацией (8 заданий, 40 баллов, 20 минут)

Соответствует модулю 2 ПРП [3, с. 23-24] и включает:

- составление алгоритма определения параллелограмма (4 шага);
- преобразование текста в схему «Биосфера» (выделение 3-х компонентов);
- работу с таблицей «Климатические пояса»;
- поиск информации в тексте (нахождение определения «популяция»);
- составление плана-конспекта «Строение Земли» (4 тезиса);
- логические операции ($\cup$, $\cap$).

Блок 4. Графомоторика и учебные умения (8 заданий, 40 баллов, 20 минут)

Диагностирует моторику не как цель, а как средство оформления учебных заданий:

- перерисовка схемы алгоритма деления (15×20 см);
- заполнение таблицы «Гора и плато» (4 признака × 5 ячеек);
- построение графика температуры по сезонам;

- чертёж равнобедренного треугольника (углы у основания 70°);
- таблица умножения на миллиметровке;
- схема пищевой цепи «трава → заяц → волк → человек».

Ключевые особенности протокола:

1. Приоритет учебных предметов: математика (28% заданий) + окружающий мир/естествознание (28%) = 56% от общего объема. Это соответствует функциональным задачам дефектолога согласно п. 4 ПРП ФУМО № 6/22: «коррекция недостатков развития познавательных процессов, коррекция и развитие мыслительной деятельности» [3, с. 4].

2. Исключение некомпетентных зон: полностью исключены задания по русскому языку (пунктуация, морфология) - это компетенция учителя-логопеда; исключены профориентационные задания (выбор профессии, бюджетирование) - это компетенция педагога-психолога. Такая дифференциация соответствует позиции Е.А. Климова о необходимости четкого разграничения зон ответственности специалистов [22].

3. Легальность материалов: все демонстрационные материалы (таблицы, схемы, карточки) создаются дефектологом самостоятельно без нарушения авторских прав (схемы не охраняются АП как методы и факты; цитирование учебников до 150 слов разрешено ст. 1274 ГК РФ).

4. Дифференциация уровней: 5-балльная шкала для каждого задания позволяет отслеживать динамику (стартовая, рубежная, итоговая диагностика) и строить индивидуальный образовательный маршрут.

5. Практическая применимость: протокол рассчитан на 90 минут (2 учебных часа), что соответствует реальным возможностям подростков с ЗПР; все материалы легко создаются дефектологом за 5-10 минут без специального оборудования.

Обсуждение

Разработанный протокол решает выявленный методический вакуум: отсутствие стандартизированного инструмента дефектологического обследования для выпускного этапа основной школы с фокусом на коррекцию познавательной сферы.

В отличие от федеральных пакетов ПМПК [20], где для старшеклассников представлены лишь фрагментарные задания по предметам без единого протокола диагностики мыслительных операций, и методических рекомендаций по диагностике ЗПР старшеклассников [5], ориентированных на профориентацию, предложенный протокол фокусируется исключительно на коррекции познавательной сферы - основной задаче дефектолога согласно ФГОС ООО и ПРП ФУМО

№ 6/22. Это подтверждает позицию Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейникова о необходимости создания специальных психологических условий для раскрытия потенциальных возможностей детей с ЗПР через целенаправленную коррекцию именно познавательной сферы [4, с. 84].

Как отмечается в технологических документах дефектологической практики [21], предметом коррекции учителя-дефектолога являются недостатки познавательных процессов, препятствующие освоению программного материала. Социальная адаптация и профориентация относятся к зоне ответственности педагога-психолога. Предложенный протокол фокусируется исключительно на диагностике операций, необходимых для освоения математики и естествознания (анализ признаков, классификация, алгоритмизация), что соответствует функциональным задачам дефектолога.

Графомоторные задания в протоколе (перерисовка схем, заполнение таблиц) направлены не на диагностику моторики как таковой, а на выявление «бутылочного горлышка» учебной деятельности: способности оформлять результаты мыслительных операций в принятых школьных форматах (схема, таблица, чертеж) [21].

Протокол не является результатом эмпирического исследования, а представляет собой методическую разработку, готовую к применению в образовательной практике. Его валидизация в естественных условиях образовательного процесса, а также разработка параллельных вариантов заданий для отслеживания динамики без эффекта заучивания - перспективы дальнейших исследований.

Высокая практическая значимость инструмента заключается в возможности построения индивидуального образовательного маршрута с привязкой к конкретным планируемым результатам ПРП (п. 34-36). Протокол легитимен с точки зрения авторского права, проходит любые проверки учредителя и обеспечивает преемственность коррекционного процесса от дошкольного к школьному возрасту.

Выводы

Разработанный протокол дефектологического обследования учащихся 9-10-х классов с ЗПР соответствует требованиям ПРП ФУМО № 6/22 от 15.09.2022 г. и решает критическую проблему отсутствия возрастно-специфических диагностических инструментов для выпускного этапа основного общего образования.

Цель исследования: разработка методического инструмента для диагностики познавательной сферы старшеклассников с ЗПР с фокусом на учебные предметы естественно-математического цикла -

достигнута. В отличие от работ Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейникова [4], ориентированных преимущественно на дошкольный и младший школьный возраст, предлагаемый протокол адресован выпускному этапу основной школы и соответствует содержанию модулей 1-2 ПРП ФУМО № 6/22. В отличие от федеральных пакетов ПМПК [20], где для старшеклассников отсутствует единый протокол диагностики мыслительных операций, разработка обеспечивает системную оценку именно тех функций, которые определены как приоритетные для дефектолога. В отличие от методических материалов А.Р. Медведевой [2; 17], ориентированных на 1-4 классы, протокол учитывает специфику предметного содержания 9-го класса и возрастные особенности подростков 14-16 лет.

Ключевое методологическое отличие разработки - строгая дифференциация зон профессиональной ответственности: фокус исключительно на коррекции познавательной сферы (дефектолог) с исключением заданий по русскому языку (логопед) и профориентации (психолог). Это соответствует современной концепции функционального диагноза Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейникова [4] и позиции Е.А. Климова о дифференциации зон ответственности специалистов [22].

Протокол представляет собой методическую разработку, а не результат эмпирического исследования. Его практическая ценность заключается в готовности к немедленному применению в образовательной практике для построения индивидуальных образовательных маршрутов учащихся с ЗПР на выпускном этапе основной школы. Представленные методические рекомендации обеспечивают эффективную реализацию протокола в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Утв. Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287 (зарег. Минюстом России 05.07.2021 г., № 64101). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107150014>, свободный. - Загл. с экрана. - Дата обращения: 05.02.2026.
2. Медведева, А.Р. Диагностический инструментарий для обследования познавательной сферы младших школьников (1-4 классы). - М., 2023. - 42 с.
3. Примерная рабочая программа коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия. Психокоррекционные занятия (дефектологические)» адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития: Одобрена Решением ФУМО по общему образованию (протокол от 15 сент. 2022 г. № 6/22). - М., 2022. - 46 с.

4. Бабкина, Н.В., Коробейников, И.А. Задержка психического развития: диагностика, коррекция, сопровождение. - М.: Наука, 2020. - 286 с.
5. Методические рекомендации к диагностике ЗПР старшеклассников. - СПб.: ГБОУ «Школа № 522», 2021. - 38 с.
6. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement // PLoS Medicine. - 2009. - Vol. 6. - № 7. - P. e1000097.
7. Актуальные проблемы преподавания социально-гуманитарных, естественно-научных и технических дисциплин в условиях модернизации высшей школы: Материалы Междунар. науч.-метод. конф., 2014. - 212 с.
8. Достижения вузовской науки-2018: Сб. ст. IV Междунар. науч.-исслед. конкурса, 2018. - 156 с.
9. Пирлик, Г.П., Федосеева, А.М. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: Учебное пос. - М., 2020. - 248 с.
10. Пирлик, Г.П., Федосеева, А.М. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: Учебное пос. для магистратуры. - М., 2022. - 264 с.
11. Виниченко, Е. Особенности проектирования доступной среды парковых зон // Материалы Междунар. научного форума обучающихся «Молодежь в науке и творчестве», 2017. - С. 111-113.
12. Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф.: В 2 ч. - Ч. 2. - М., 2018. - 342 с.
13. Фурьева, Т.В., Пецух, О.П. Гуманизация дискурсивных практик профессионально-педагогического сообщества в дополнительном образовании. - Вып. 13. - Красноярск, 2014. - 88 с.
14. Модельные комплексы базовых предметов общеобразовательных программ для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. - Т. 3. - Череповец, 2018. - 124 с.
15. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А., Удодов, А.Г. Методологические принципы социально-психологического обеспечения безопасности детей с ограниченными возможностями здоровья // Здоровьесберегающее и здоровьесозидающее образование в условиях реализации ФГОС нового поколения: Сб. материалов Всерос. науч. школы здоровья с междунар. участ., 2017. - С. 185-189.
16. Ахмаджонова, Д., Евгеньева, С. Организация контроля учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с учетом особых образовательных потребностей // АСТА NUUZ. - 2025. - № 1. - С. 45-52.
17. Медведева, А.Р. Протокол дефектологич. обслед. учащихся 1-4-х классов с ЗПР. - М., 2023. - 12 с.
18. Кобоса, Ю.Ю. Организация методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Тюмень, 2023. - 24 с.
19. Елецкая, О.В., Матвеева, М.В., Тараканова, А.В. Информационные технологии в специальном образовании. - М.: Изд. Моск. ун-та, 2022. - 312 с.
20. Пакеты диагностических методик для комплексной диагностики в условиях ПМПК: Метод. рекомендации для специалистов ПМПК / ГБУ НСО «Областной центр

диагностики и консультирования». - Новосибирск, 2020. - 116 с.

21. Технология деятельности учителя-дефектолога: Метод. рекомендации. - М.: МПГУ, 2023. - 68 с.

22. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. - М.: МПСИ, 1998. - 256 с.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

ROTOCOL OF DEFECTOLOGICAL ASSESSMENT OF STUDENTS IN GRADES 9-10 WITH MENTAL RETARDATION: METHODOLOGICAL DEVELOPMENT FOR DIAGNOSIS OF COGNITIVE LEARNING ACTIVITIES

Miklyayeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

Abstract. *The article presents a methodological development of a protocol for defectological assessment of students in grades 9-10 with mental retardation (MR), in accordance with the requirements of the Model Program of the Federal Educational and Methodological Association № 6/22 dated September 15, 2022. The protocol focuses on the diagnosis of cognitive learning activities with a priority on mathematics (28%) and the natural science cycle (28%), which corresponds to the functional tasks of a teacher-defectologist in accordance with the Federal State Educational Standard of Basic General Education. The protocol structure includes 4 diagnostic blocks (36 tasks, 180 points, 90 minutes): cognitive processes, mental operations on academic material, working with algorithms and transforming information, graphomotor skills as the basis of academic abilities. The key methodological difference of the development is a strict differentiation of professional responsibility zones: exclusion of tasks on the Russian language (speech therapist's competence) and career guidance (psychologist's competence). A systematic search in scientific databases (RSCI, Google Scholar) using the PRISMA method revealed the absence of direct analogues: out of 79 million publications in RSCI, only nine works were found, none of which relate to the diagnosis of the cognitive sphere of high school students with MR. Analysis of federal packages of diagnostic methods of PMPK (Novosibirsk Regional Center for Diagnostics and Counseling, 2020) confirmed a methodological gap: for the final stage of a basic school, there is no standardized tool focused on the correction of the cognitive sphere. The protocol is legitimate from the point of view of copyright (all demonstration materials are created independently by the defectologist), passes the checks of the founder and ensures the continuity of the correction process.*

Key words: *mental retardation, defectological assessment, cognitive processes, mental operations, mathematics, natural science, corrective pedagogy, Federal State Educational Standard.*

References

1. Federal State Educational Standard of Basic General Education: Approved by Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021, № 287 (registered by the Ministry of Justice of Russia on July 5, 2021, № 64101). [Electronic resource]. - Mode of access: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107150014>, free. -

Title from the screen. - Date of access: 05.02.2026.

2. Medvedeva, A. Diagnostic tools for examining the cognitive sphere of younger schoolchildren (grades 1-4). - M., 2023. - 42 p.
3. The approximate work program of the correctional course «Correctional and developmental classes. Psychocorrective classes (defectological)» of the adapted basic educational program of basic general education for students with mental retardation: Approved by the Decision of Federal State Educational Standard on General Education (Protocol № 6/22 dated September 15, 2022). - Moscow, 2022. - 46 p.
4. Babkina, N., Korobeynikov, I. Mental retardation: diagnosis, correction, support. - Moscow: Nauka, 2020. - 286 p.
5. Methodological recommendations for the diagnosis of ASD in high school students. - Saint Petersburg: GBOU «School № 522», 2021. - 38 p.
6. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement // PLoS Medicine. - 2009. - Vol. 6. - № 7. - P. e1000097.
7. Actual problems of teaching socio-humanitarian, natural science and technical disciplines in the context of modernization of higher education. [Electronic resource]: Materials of the international scientific and methodological conference, 2014. - 212 p.
8. Achievements of university science 2018: Collection of articles of the IV International Scientific Research Competition, 2018. - 156 p.
9. Pirlik, G. Age psychology: child development in activity [text]: Textbook / G. Pirlik, A. Fedoseeva. - Moscow, 2020. - 248 p.
10. Pirlik, G. Age psychology: child development in activity [text]: Textbook for graduate studies / G. Pirlik, A. Fedoseeva. - Moscow, 2022. - 264 p.
11. Vinichenko, E. Features of designing an accessible environment of park areas. [Electronic resource] / E. Vinichenko // Materials of the international scientific forum of students «Youth in science and creativity», 2017. - Pp. 111-113.
12. Scientific school of T. Shamova: methodological, theoretical and technological resources for the development of educational systems. [Electronic resource]: Collection of articles of the X International Scientific and Practical Conference. - Vol. 2. - Moscow, 2018. - 342 p.
13. Furyaeva, T., Petsukh, O. Humanization of discursive practices of the professional and pedagogical community in additional education / T. Furyaeva, O. Petsukh // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. - Issue 13. - Krasnoyarsk, 2014. - 88 p.
14. Model complexes of basic subjects of general education programs for children with disabilities and children with disabilities in inclusive education. - Vol. 3. - Cherepovets, 2018. - 124 p.
15. Kislyakov, P., Shmeleva, E., Udodov, A. Methodological principles of socio-psychological safety of children with disabilities // Health-saving and health-creating education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for a new generation: Collection of materials. All Russia research schools of health with international participation. - 2017. - Pp. 185-189.
16. Akhmadzhonova, D., Evgenieva, S. Organization of control of educational and cognitive activity of children of senior preschool age taking into account special educational needs // ACTA NUUZ. - 2025. - № 1. - Pp. 45-52.
17. Medvedeva, A. Protocol of defectological examination of pupils of grades 1-4 with ASD.

- М., 2023. - 12 p.

18. Kobosa, Yu. Organization of methodological support for primary school teachers working with children with mental retardation: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. - Tyumen, 2023. - 24 p.

19. Yeletsкая, O., Matveeva, M., Tarakanova, A. Information technologies in special education. - М.: Moscow Publishing House University, 2022. - 312 p.

20. Packages of diagnostic techniques for complex diagnostics in the conditions of PMPC: Method. recommendations for specialists of the PMPC / Regional Center for Diagnostics and Counseling. - Novosibirsk, 2020. - 116 p.

21. Technology of teacher-defectologist activity: methodological recommendations. - М.: Moscow State University, 2023. - 68 p.

22. Klimov, E. Introduction to labor psychology. - Moscow: MPSI, 1998. - 256 p.

Дата поступления: 05.02.2026.

МУЗЫКА ЧУВСТВ И ОБРАЗОВ: АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Т.И. Дубровина, Н.В. Микляева

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

Аннотация. В статье представлена научно обоснованная, практико-ориентированная модель комплексного развития речевой, коммуникативной и эмоциональной сфер у детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Модель реализована в авторском комплекте рабочих тетрадей «Музыка чувств и образов». Исследование обосновывает эффективность мультисенсорного подхода, синергетически сочетающего музыкотерапию, визуальную поддержку (АДК/пиктограммы), театральные технологии и кросс-культурные элементы в коррекционно-развивающем процессе. Описаны ключевые методологические принципы («3М»: Музыка. Мотивация. Мягкость.), модульная архитектура занятий и дифференцированные алгоритмы адаптации под различные нозологии и инклюзивные группы. Результаты демонстрируют, что эмоционально-сенсорный подход, опирающийся на неречевые каналы восприятия и структурированную предсказуемую среду, обеспечивает плавный переход от изоляции к взаимодействию и от молчания к речевой активности. Модель апробирована в рамках Всероссийского смотра-конкурса «Планета детей» (2025) и рекомендована для внедрения в логопедическую, дефектологическую и инклюзивную педагогическую практику.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, музыкотерапия, альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК), инклюзивное образование, сенсорная интеграция, пиктографическое письмо, кросс-культурный подход, коррекционно-развивающая работа.

Трансформация парадигмы специального образования в направлении биопсихосоциальной модели и инклюзивных практик требует пересмотра традиционных подходов к развитию речи и коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Классические логопедические и педагогические методики, ориентированные преимущественно на вербальный канал, часто оказываются недостаточно эффективными для детей, чье речевое развитие блокировано сенсорными, эмоциональными или социальными барьерами. В этом контексте возрастает значимость арт-терапевтических технологий, способных активировать невербальные

формы взаимодействия, снизить тревожность и создать безопасное пространство для самовыражения.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью систематизации практико-ориентированных решений, интегрирующих музыкальное, визуальное, театральное и кросс-культурное воздействие в единую методологическую модель. Цель статьи - научно обосновать и методически раскрыть структуру, принципы и адаптационные механизмы арт-терапевтической модели развития речи и коммуникации, продемонстрировав ее потенциал для инклюзивной и коррекционной практики, а также оценить эффективность модульного построения занятий на основе пособия «Музыка чувств и образов».

Теоретический фундамент модели опирается на современные исследования в области нейропедагогики, музыкотерапии и альтернативной коммуникации. В отечественной дефектологии доказано, что интонационно-ритмическая организация речи тесно связана с эмоционально-волевой сферой ребенка. При тяжелых нарушениях речи (ТНР), расстройствах аутистического спектра (РАС) и задержке психического развития (ЗПР) именно просодические компоненты (темп, ритм, мелодика) становятся первичным мостом к осмысленной коммуникации.

Международные исследования последних лет подтверждают эффективность музыкально-ритмической стимуляции для детей с особенностями развития. В частности, в работе М.Н. Thaut (2014) показано, что ритмическая слуховая стимуляция активизирует моторные и речевые зоны коры головного мозга, улучшая темпо-ритмическую организацию речи и снижая стереотипные реакции у детей с РАС [1]. В инклюзивном контексте значимы исследования L. Bunt & B. Stige (2014), которые подчеркивают роль музыки как «третьей стороны» в диаде «ребенок - взрослый», снижающей тревожность и создающей предсказуемую структуру взаимодействия, необходимую для формирования социальных навыков [2].

Особое внимание в современной литературе уделяется визуальной поддержке. Применение пиктограмм и визуальных расписаний (подходы PECS, TEACCH) доказанно снижает когнитивную нагрузку и повышает самостоятельность детей с РАС и ЗПР [3]. Однако многие существующие программы носят разрозненный характер, фокусируясь либо на музыке, либо на визуализации, либо на театральных техниках. **Научная новизна** представленной модели заключается в их системной интеграции в единый модульный комплекс, адаптированный под разные

нозологии и инклюзивные форматы, что соответствует требованиям ФГОС ОВЗ к созданию вариативной образовательной среды.

Теоретико-методологические основания модели

Разработанная модель базируется на взаимодополняющих научно-практических подходах:

1. Сенсорно-интегративный подход (Дж. Айрес) - постулирует, что развитие высших психических функций, включая речь, невозможно без гармонизации слухового, тактильного, кинестетического и зрительного каналов восприятия.

2. Теория альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) - обосновывает использование пиктограмм и визуальных расписаний как когнитивных «мостов» к вербальной речи.

3. Культурно-историческая психология (Л.С. Выготский) - подчеркивает роль опосредованного знакового взаимодействия и эмоционального контакта как зоны ближайшего развития.

4. Рефлексивно-деятельностный подход - рассматривает ребенка как активного субъекта, чья включенность определяется внутренней мотивацией и безопасностью контакта.

На пересечении данных подходов сформирована базовая триада принципов «ЗМ»:

- **Музыка** - выступает не фоном, а структурообразующим элементом, организующим пространство, время и эмоциональный фон занятия.

- **Мотивация** - обеспечивается через свободу выбора, игровой формат, личный интерес и опору на сильные сенсорные каналы ребенка.

- **Мягкость** - реализуется в доверительной интонации, отсутствии жестких нормативов, ритуалах регуляции сенсорной нагрузки и праве на паузу.

Архитектоника и содержательное наполнение комплекса «Музыка чувств и образов»

Комплект построен по модульному принципу, охватывающему 9 тематических направлений, интегрированных в единую методологическую канву:

1. «Музыка и интонация» - развитие просодики, речевого дыхания, фонематического восприятия.

2. «Музыка и коммуникация» - формирование контакта с использованием пиктограмм и визуальных расписаний.

3. «Мастер слова» - обучение передаче косвенной речи, развитие грамматического строя.

4. «Музыкально-речевой театр» - инсценировка диалогов, работа над связной речью и эмоциональной окраской.

5. «Музыкальные звуки и образы» - развитие слухового восприятия и звукового анализа.

6. «Слышу, чувствую и говорю» - сенсорная интеграция для детей с нарушениями зрения и слуха.

7. «Говорим картинками» - углубленная работа с пиктограммами для детей с РАС.

8. «Музыка и культура» - знакомство с культурным разнообразием через искусство.

9. «Краски мира» - кросс-культурная интеграция (Россия - Китай) через народные инструменты, ритмы и театр.

Каждый модуль сопровождается методическими комментариями, QR-кодами к дополнительным материалам и, что наиболее важно, алгоритмами дифференцированной адаптации.

Адаптационные стратегии и методическая реализация

Ключевым преимуществом модели является ее гибкость. В таблице 1 представлены адаптационные векторы для различных категорий детей.

Таблица 1

Алгоритмы адаптации модели для детей с различными образовательными потребностями

Категория детей	Методические акценты	Примеры инструментов и приемов из комплекта
ТНР (ОНР, дизартрия)	Ритмизация речи, артикуляционная гимнастика под музыку, развитие просодики.	«Веселый барабанщик», «Голосовой ксилофон», упражнения из раздела «Музыка и интонация».
РАС	Предсказуемость структуры, визуальные опоры (пиктограммы, расписания), снижение сенсорной перегрузки.	Рабочая тетрадь «Говорим картинками», «Зеркало эмоций», ритуалы начала и окончания занятий.
ЗПР / нарушения интеллекта	Пошаговые инструкции, многократное повторение, опора на игровую деятельность.	Игры «Что в мешочке?», «Смотри и повтори», простые ритмические упражнения.
Нарушения зрения	Акцент на тактильные, слуховые и вибрационные каналы, контрастные изображения.	«Почувствуй музыку», «Тактильные звуки», игры на ориентировку по слуху.
Инклюзивные группы	Парные и групповые форматы, деятельность, где успех зависит от вклада каждого, общие ритуалы.	«Танец с ленточками», «Дружеский хоровод», совместные постановки «Музыкально-речевого театра».

Особое внимание уделено профилактике сенсорной и эмоциональной перегрузки. В модель заложены ритуалы «тишины», дыхательные паузы, возможность наблюдения без принудительного участия. Педагог выступает в роли фасилитатора, создающего безопасное пространство для инициативы.

Исследование носило теоретико-методический характер с элементами педагогического моделирования и эмпирической апробации. Основным методом выступил структурно-функциональный анализ коррекционно-развивающих практик, интегрированных в комплект. Апробация проводилась в рамках Всероссийского смотра-конкурса «Планета детей» (2025). Выборка включила 12 педагогических коллективов и 84 ребенка с различными нозологиями (РАС, ТНР, ЗПР, нарушения зрения) в возрасте 5-9 лет. Динамика оценивалась методом экспертного наблюдения по параметрам: вовлечённость, эмоциональная регуляция, коммуникативная инициатива, речевая активность, адаптивность в группе.

Апробация подтвердила эффективность модульной архитектоники и принципа «ЗМ»:

1. Коммуникативный рост. У детей с РАС и ТНР зафиксировано увеличение частоты невербальной инициативы на 68%. В 42% случаев это сопровождалось первыми вокализациями и попытками интонационного подражания.

2. Сенсорно-эмоциональная регуляция. Использование тактильно-звуковых маршрутов и ритуалов обеспечило снижение стереотипий и гиперактивности у 71% участников с РАС и ЗПР.

3. Когнитивно-речевое развитие. У детей с ОНР III уровня отмечен переход от однословных высказываний к простым фразам в 54% случаев после цикла занятий по модулям «Мастер слова» и «Музыкально-речевой театр».

4. Социокультурная интеграция. Кросс-культурные модули способствовали развитию эмпатии и кооперативных навыков в инклюзивных группах.

Выводы

Представленная арт-терапевтическая модель «Музыка чувств и образов» доказывает свою эффективность как инструмент развития речи и коммуникации у детей с ОВЗ в условиях инклюзии. Интеграция музыки, визуальной поддержки и театральных технологий создает эмоционально безопасную, сенсорно обогащенную и структурно предсказуемую среду, что способствует переходу ребенка из позиции

объекта коррекции в позицию субъекта общения.

Результаты согласуются с данными современных исследований о роли ритмической стимуляции и визуальной поддержки, но расширяют их за счет комплексного кросс-сенсорного и кросс-культурного подхода, адаптированного к практике инклюзивного образования.

Перспективы развития модели связаны с созданием цифрового методического ресурса (хаба), проведением лонгитюдных исследований и разработкой модулей для повышения квалификации педагогов инклюзивных и коррекционных классов.

Литература

1. Thaut, M. Rhythm, Music, and the Brain: Scientific Foundations and Clinical Applications. - New York: Routledge, 2014.
2. Bunt, L., Stige, B. Music Therapy: An Art Beyond Words. - London: Routledge, 2014.
3. Frost, L., Bondy, A. The Picture Exchange Communication System (PECS) // Pyramid Educational Consultants, 2019.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 1999.
5. Музыка чувств и образов: развитие речи, восприятия и общения через искусство: Комплект рабочих тетрадей для детей с ООП / Под ред. Т.И. Дубровиной, Н.В. Микляевой. - М.: Директ-Медиа, 2025.

Авторы публикации

Дубровина Т.И., канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, E-mail: ti.dubrovina@mpgu.su

Микляева Н.В., канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

MUSIC OF FEELINGS AND IMAGES: AN ART-THERAPEUTIC MODEL FOR DEVELOPING SPEECH AND COMMUNICATION IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SETTINGS

Dubrovina T., PhD (Pedagogical Sciences), Professor, Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ti.dubrovina@mpgu.su.

Miklyeva N., PhD (Pedagogical Sciences), Professor, Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** This article presents a scientifically grounded, practice-oriented model for the integrated development of speech, communication, and the emotional sphere in children with special educational needs (SEN). The model is implemented through the authors' workbook set «Music of Feelings and Images». The study substantiates the effectiveness*

of a multisensory approach that synergistically combines music therapy, visual support (AAC/pictograms), theatrical techniques, and cross-cultural elements within the correctional and developmental process. The core methodological principles («3М»: Music, Motivation, Gentleness), the modular architecture of sessions, and differentiated adaptation algorithms for various nosology and inclusive groups are described. The findings demonstrate that an emotional-sensory approach, leveraging non-verbal channels of perception and a structured, predictable environment, facilitates a gradual transition from isolation to interaction and from silence to speech activity. The model was successfully tested within the All-Russian review-competition «Planet of Children» (2025) and is recommended for implementation in speech therapy, defectology, and inclusive pedagogical practice.

Key words: *children with disabilities, music therapy, alternative and augmentative communication (AAC), inclusive education, sensory integration, pictographic writing, cross-cultural approach, correctional and developmental work.*

References

1. Thaut, M. Rhythm, Music, and the Brain: Scientific Foundations and Clinical Applications. - New York: Routledge, 2014.
2. Bunt, L., Stige, B. Music Therapy: An Art Beyond Words. - London: Routledge, 2014.
3. Frost, L., Bondy, A. The Picture Exchange Communication System (PECS) // Pyramid Educational Consultants, 2019.
4. Vygotsky, L. Questions of child psychology. - St. Petersburg: Soyuz, 1999.
5. Music of feelings and images: the development of speech, perception and communication through art.: A set of workbooks for children with disabilities / Edited by T. Dubrovina, N. Miklyaeva. - Moscow: Direct-Media, 2025.

Дата поступления: 06.03.2026.

УДК 376.33

**ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ:
ДВУХУРОВНЕВАЯ ДИАГНОСТИКА
И КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПИКТОГРАММ**

И.Ю. Мурылева

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

***Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение готовности к обучению чтению у старших дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. На основе авторской двухуровневой диагностической методики отдельно оценивались базовые предпосылки (мотивация, знаково-символическая деятельность, фонематическое восприятие) и исходный уровень навыков чтения. Выявлено устойчивое отставание экспериментальной группы по всем компонентам, наиболее выраженный дефицит обнаружен в области знаково-символической деятельности (48% против 91% у нормотипичных сверстников). Обоснована необходимость коррекционного старта с формирования функции замещения через систему пиктограмм до перехода к буквенному периоду. Разработана методическая модель четырехэтапного сопровождения, обеспечивающая плавный переход от мотивации к навыкам декодирования. Результаты апробированы в условиях инклюзивно-коррекционной практики и рекомендованы к внедрению в работу учителей-логопедов.*

***Ключевые слова:** дошкольники с ОНР, готовность к обучению чтению, знаково-символическая деятельность, пиктограммы, двухуровневая диагностика, фонематическое восприятие, инклюзивное образование, коррекционная педагогика.*

В условиях расширения инклюзивной парадигмы и раннего выявления речевых нарушений проблема подготовки к школе детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает особую остроту. Обучение чтению традиционно рассматривается как ключевой этап когнитивного и речевого развития, однако у дошкольников 5-6 лет с ОНР III уровня этот процесс часто сталкивается с системными барьерами. Классические подходы нередко смешивают в диагностике базовые предпосылки грамотности и собственно учебные навыки, что маскирует истинный механизм трудностей и приводит к неадекватному выбору коррекционных средств. Особенно критичным остается вопрос сформированности знаково-символической функции - способности к кодированию, декодированию и опосредованному запоминанию, которая выступает когнитивным фундаментом понимания буквы как знака звука.

Цель данной работы: на основе двухуровневого диагностического инструментария выявить специфические дефициты готовности к чтению у дошкольников 5-6 лет с ОНР III уровня и научно обосновать применение пиктографических систем как коррекционного инструмента, обеспечивающего преемственный переход от добукварного периода к навыкам чтения.

Теоретико-методологическая база исследования опирается на положения психолингвистического и системного подходов в логопедии. Классические работы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и Д.Б. Эльконина подчеркивают, что успешное овладение чтением невозможно без сформированного фонематического восприятия, навыков звукового анализа и устойчивого внимания. В то же время теория знаково-символической деятельности Н.Г. Салминой и Е.С. Манаковой акцентирует внимание на том, что письмо и чтение являются высшими формами символической опосредованности, требующими от ребенка способности оперировать заместителями.

В международной практике развитие символической функции у детей с речевыми нарушениями активно исследуется в контексте альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Как отмечает Р. Mirenda (2003), использование графических символов и пиктограмм не просто компенсирует дефицит вербальной речи, но и стимулирует когнитивные механизмы абстрагирования, классификации и последовательного планирования высказываний. Зарубежные лонгитюдные исследования подтверждают, что дети, прошедшие этап визуальной символизации, демонстрируют более высокие показатели при переходе к алфавитному декодированию. В отечественной дефектологии, несмотря на широкое применение мнемотехники, сохраняется пробел в четком разграничении диагностики предпосылок и навыков, а также в методическом обосновании пиктограмм как когнитивного, а не только наглядного инструмента. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела через эмпирическую верификацию двухуровневой модели и разработку адресного коррекционного комплекса.

Исследование носило эмпирический характер с применением педагогической диагностики и сравнительного анализа. Основным инструментом выступила авторская двухуровневая методика, адаптированная на основе диагностических подходов Т.Б. Филичевой, Н.Г. Салминой и О.С. Ушаковой. Методология предполагает отдельную оценку:

- Уровень 1 (добукварный период) охватывает мотивационную готовность, знаково-символическую деятельность (узнавание силуэтов, принцип замещения, опосредованное запоминание, декодирование схем) и фонематическое восприятие (звуковой анализ, дифференциация, слоговая структура).

- Уровень 2 (букварный период) фиксирует знание букв, навыки слогового чтения и осознанное понимание прочитанного. Оценка осуществлялась по балльной шкале с последующим переводом в проценты и определением уровня сформированности (высокий $\geq 85\%$, средний 70-84%, низкий $< 70\%$).

Выборка исследования составила 16 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), посещающих образовательную организацию г. Москва. Экспериментальная группа (ЭГ, $n=9$) включала дошкольников с заключением ПМПК «ОНР III уровня», сравнительная группа (СГ, $n=7$) - детей с нормотипичным речевым развитием. Диагностика проводилась индивидуально, в комфортной обстановке, с соблюдением единых инструкций и этических норм (отсутствие прямых подсказок, дозированная стимулирующая помощь). Обработка данных включала частотный и сравнительный анализ, выявление профилей дефицитов и качественную интерпретацию протоколов обследования.

Анализ диагностических данных подтвердил гипотезу о неравномерном и устойчивом отставании детей с ОНР III уровня по всем компонентам готовности к чтению. По Уровню 1 (предпосылки) средний показатель ЭГ составил 53% против 87% в СГ. Наиболее критичным оказался дефицит знаково-символической деятельности: дети ЭГ выполнили задания на 48% против 91% у сверстников с нормой. Конкретные трудности включали неспособность самостоятельно установить связь «предмет-символ», слабое опосредованное запоминание (подбор нейтральных карточек вместо тематических) и перечислительное, а не связное декодирование графических схем. Фонематическое восприятие в ЭГ также находилось на низком уровне (55% против 91%), проявляясь в ошибках дифференциации оппозиционных звуков ([с]-[ш], [р]-[л]) и трудностях выделения звука в контексте предложения. Мотивационная готовность в ЭГ составила 56% (преобладание ситуативно-игровых мотивов, быстрая утомляемость) против 79% в СГ.

По Уровню 2 (навыки чтения) средний показатель ЭГ достиг 26%, СГ - 46%. Важно отметить, что для возраста 5-6 лет низкие значения по Уровню 2 не являются патологическими, однако они статистически

коррелируют с результатами Уровня 1: дети ЭГ с относительно более высокими показателями символизации демонстрировали лучшие результаты в чтении слогов и понимании текстов. Выявленный разрыв обосновал разработку четырехэтапного коррекционного комплекса: (0) мотивационный старт через адаптированную историю возникновения письма; (1) развитие знаково-символической функции (пиктограммы как инструмент замещения); (2) оптимизация фонематических предпосылок с цветовой кодировкой; (3) плавный переход к буквам через трансформацию символов. Апробация отдельных упражнений показала качественную положительную динамику: снижение тревожности перед заданиями, повышение точности звукового анализа при визуальной опоре и активизацию инициативной коммуникации.

Выводы

1. Двухуровневая диагностика подтвердила, что готовность к обучению чтению у дошкольников 5-6 лет с ОНР III уровня определяется не столько знанием букв, сколько сформированностью базовых предпосылок, среди которых ключевую роль играет знаково-символическая деятельность (48% в ЭГ против 91% в СГ). Это согласуется с положениями Н.Г. Салминой, Л.С. Медниковой о том, что без освоения функции замещения переход к алфавитному кодированию носит механический и неустойчивый характер.

2. Фонематическое восприятие и мотивационная готовность также находятся на статистически значимо низком уровне, что перекликается с данными Т.Б. Филичевой о системном характере речевого недоразвития. Однако в отличие от традиционных подходов, начинающих работу с постановки звуков или предъявления букв, наше исследование показало необходимость коррекционного старта с визуальной символизацией.

3. Полученные результаты расходятся с практикой раннего букварного обучения, но подтверждают современные инклюзивные рекомендации (Mirenda, 2003; Beukelman & Mirenda, 2020; Медникова Л.С., Пекишева Е.В., 2016), где пиктограммы рассматриваются как когнитивный мост к письменной речи. Разработанная методическая модель обеспечивает преемственный переход от мотивации к декодированию и может быть рекомендована для внедрения в коррекционно-логопедическую практику дошкольных учреждений инклюзивного типа.

Литература

1. Mirenda, P. Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids and

- devices // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. - 2003. - Vol. 34. - № 3. - Pp. 203-216.
2. Snow, C., Burns, M., Griffin, P. (eds.). Preventing Reading Difficulties in Young Children. - Washington, DC: National Academy Press, 1998. - 248 p.
3. Гаврилушкина, О.П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. - 2006. - № 1. - С. 40-47.
4. Медникова, Л.С., Пекишева, Е.В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. - 2016. - № 6. - С. 42-53.
5. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении. - М.: Просвещение, 1988. - 286 с.
6. Салмина, Н.Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. - 1996. - № 1. - С. 73-81.
7. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 224 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младших школьников. - М.: Просвещение, 1974. 192 с.

Автор публикации

Мурyleва И.Ю., учитель-логопед, дефектологический факультет Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.
E-mail: ra3adp@mail.ru.

READINESS OF PRESCHOOLERS 5-6 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III TO LEARN TO READ: TWO-LEVEL DIAGNOSTICS AND CORRECTIONAL POTENTIAL OF PICTOS

Muryleva I., speech therapist, Faculty of Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ra3adp@mail.ru.

Abstract. This article presents the results of an empirical study aimed at assessing reading readiness in senior preschoolers aged 5-6 with General Speech Underdevelopment (GSU) Level III. Using an author-designed two-level diagnostic toolkit, basic prerequisites (motivation, sign-symbolic activity, phonemic perception) and initial reading skills were evaluated separately. A persistent lag in the experimental group across all components was identified, with the most pronounced deficit found in sign-symbolic activity (48% vs. 91% in typically developing peers). The necessity of initiating corrective intervention by developing the substitution function through a pictogram system prior to the alphabetic stage is substantiated. A four-stage methodological support model ensuring a smooth transition from motivation to decoding skills has been developed. The results have been piloted in inclusive-corrective practice and recommended for implementation in speech therapy practice.

Key words: preschoolers with GSU, reading readiness, sign-symbolic activity, pictograms, two-level diagnostics, phonemic perception, inclusive education, corrective pedagogy.

References

1. Mirenda, P. Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids and

- devices // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. - 2003. - Vol. 34. - № 3. - Pp. 203-216.
2. Snow, C., Burns, M., Griffin, P. (eds.). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington. - DC: National Academy Press, 1998. - 248 p.
3. Gavrilushkina, O. The use of symbolic and symbolic means by preschoolers with intellectual disabilities. The psychocorrective aspect // Cultural and historical psychology. - 2006. № 1. - Pp. 40-47.
4. Mednikova, L., Pekisheva, E. Ontogenesis of sign-symbolic activity: from the theoretical analysis of the problem to the practice of forming the semiotic function of consciousness in children with developmental problems // Defectology. - 2016. - № 6. - Pp. 42-53.
5. Salmina, N. Sign and symbol in education. - Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988. - 286 p.
6. Salmina, N. Sign-symbolic development of children in primary school // Psychological science and education. - 1996. - № 1. - Pp. 73-81.
7. Filicheva, T., Chirkina, G. Elimination of general speech underdevelopment in preschool children. - Moscow : Iris-press, 2004. - 224 p.
8. Elkonin, D. Psychology of primary school education. - Moscow: Prosveshchenie Publ., 1974. - 192 p.

Дата поступления: 16.01.2026.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

П.К. Черняева

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

Аннотация. В статье представлена авторская кейс-технология как единая система диагностики и формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями. Обоснована технологичность подхода через выделение целевого, содержательного, процессуального и оценочного компонентов. Детально описан трехэтапный алгоритм формирующей работы (иммерсивный → интерактивный → рефлексивный), проиллюстрированный примерами педагогических сценариев. Представлены результаты апробации, подтверждающие эффективность технологии для коррекции коммуникативного дефицита. Технология соответствует требованиям ФГОС ДО и может быть рекомендована для использования в практике инклюзивного дошкольного образования.

Ключевые слова: кейс-технология, диагностика, формирование, коммуникативные умения, дошкольники, интеллектуальные нарушения, коррекционная педагогика, авторская технология.

Проблема развития коммуникативных умений у детей с интеллектуальными нарушениями (ИН) остается одной из наиболее актуальных в современной дефектологии. С.Л. Рубинштейн определял коммуникативные умения как способность вступать в коммуникацию, которая приобретается и развивается непосредственно в процессе практических коммуникативных действий [4]. Однако у детей с ИН этот процесс нарушен: не формируются возрастные формы общения, страдает образ социального «Я», наблюдается ригидность коммуникативных стереотипов [2].

Традиционные вербальные методы часто оказываются недостаточно эффективными из-за слабости абстрактного мышления и ограниченного речевого репертуара у данной категории детей. В связи с этим возникает потребность в технологиях, позволяющих моделировать реальные жизненные ситуации в образовательной среде. Кейс-технология отвечает этим требованиям, однако в научной литературе она преимущественно описывается либо как метод диагностики, либо как средство обучения. В данном исследовании предпринята попытка интегрировать оба подхода в единую авторскую технологию.

Цель исследования: разработка и апробация авторской кейс-технологии диагностики и формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями.

Проблема формирования коммуникативной компетенции у детей с интеллектуальными нарушениями широко представлена в отечественной психолого-педагогической литературе. Классические работы С.Л. Рубинштейна [4] и Д.Б. Эльконина заложили теоретические основы понимания общения как деятельности. В современных исследованиях подчеркивается специфика коммуникативного развития детей с ИН: Е.Е. Дмитриева и Ю.П. Давыдова [2] описывают нарушения инициативности, эмоциональной отзывчивости и регуляции в диалоге.

Кейс-технологии как инновационный метод в образовании анализируются А.С. Абилдиной [1], однако их применение в коррекционной дошкольной практике требует дополнительной методической проработки. Л.Р. Мунирова [3] демонстрирует эффективность дидактической игры для формирования коммуникативных умений, что созвучно игровому характеру предлагаемых кейсов.

В международной практике широко используется подход Social-Emotional Learning (SEL), эффективность которого для детей с особыми образовательными потребностями подтверждена мета-анализами (CASEL, 2023; Durlak et al., 2011). Данный подход интегрирует развитие эмоциональной грамотности, эмпатии и навыков сотрудничества через моделирование ситуаций, что концептуально близко предлагаемой технологии.

В основе исследования лежит **качественное педагогическое моделирование** с элементами эмпирической апробации. Метод предполагает создание стандартизированных кейс-ситуаций для диагностики и вариативных - для формирующей работы.

Тип метода: ситуативное кейс-моделирование с итеративным циклом «Диагностика → Формирование → Контроль». Метод опирается на принципы деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и технологии проблемного обучения.

Выборка: в исследовании приняли участие 16 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет): основная группа (ОГ) - 6 детей с легкими интеллектуальными нарушениями (по заключению ПМПК), группа сравнения (ГС) - 10 нормально развивающихся сверстников. Критерием отбора служило отсутствие тяжелых нарушений речи и моторики, позволяющих участвовать в игровой деятельности.

Инструментарий: серия из 5-ти диагностических кейсов («Магазин», «Детский сад», «Поликлиника», «Улица», «Дом») и 12-ти формирующих кейсов, разработанных в соответствии с тематическими

разделами программы «Ознакомление с окружающим миром». Оценка производилась по трехкомпонентной шкале (информационный, регулятивный, аффективный критерии), максимальный балл за кейс - 28.

Результаты исследования:

1. Структурные компоненты авторской технологии

Технологичность подхода обосновывается через выделение 4-х взаимосвязанных компонентов:

1.1. Целевой компонент. Исследование состояния и развитие трех векторов коммуникативных умений:

- *Информационно-коммуникативные:* инициатива, формулировка запроса, передача информации.
- *Регулятивно-коммуникативные:* сотрудничество, согласование действий, разрешение конфликтов.
- *Аффективно-коммуникативные:* эмпатия, эмоциональная поддержка, распознавание состояний партнера.

1.2. Содержательный компонент. Серия тематических кейсов, разделенная на два блока:

- *Диагностические кейсы* («Магазин», «Детский сад», «Поликлиника», «Улица», «Дом») - стандартизированные ситуации для оценки исходного уровня.
- *Формирующие кейсы* (12 сценариев: «Потерянный мяч», «Совместное строительство», «Плачущий товарищ», «Спор за игрушку», «Спасение жучка» и др.) - вариативные ситуации для отработки навыков в контексте ознакомления с окружающим миром.

1.3. Процессуальный компонент. Реализуется в три этапа:

- *Диагностический:* оценка уровня сформированности умений через стандартизированные кейс-пробы.
- *Формирующий:* поэтапная отработка коммуникативных действий в моделируемых ситуациях.
- *Контрольный:* оценка динамики через повторное предъявление диагностических кейсов.

1.4. Оценочный компонент. Трехкомпонентная шкала оценки (информационный, регулятивный, аффективный критерии), позволяющая количественно и качественно анализировать динамику.

2. Алгоритм формирующей работы: трехэтапный цикл

Ключевое методологическое отличие технологии заключается в разведении функций кейса на диагностическом и формирующем этапах. Формирующая работа строится по единому трехэтапному циклу:

Этап 1. Иммерсивный (Погружение)

Функция: создание проблемной ситуации, фиксация рассогласования интересов/действий, эмоциональное вовлечение.

Содержательные маркеры:

- Организация тематической игровой среды (магазин, стройка, лесная полянка).
- Демонстрация предметов/ролей, намеренное нарушение нормы.
- Педагогическая пауза, формулировка проблемы без готового решения.

Этап 2. Интерактивный (Взаимодействие)

Функция: организация детского диалога, поиск совместного решения, отработка речевых и невербальных средств.

Содержательные маркеры:

- Направляющие вопросы педагога («Что произошло?», «К кому обратиться?»).
- Поддержка выбора адресата речи и проговаривания предложений.
- Распределение ролей, ролевое проигрывание, повтор с закреплением.
- Дозированная педагогическая поддержка, постепенно снижающаяся от кейса к кейсу.

Этап 3. Рефлексивный (Осмысление)

Функция: анализ последовательности действий, вербализация эмоций, обобщение правила, связь с реальным миром.

Содержательные маркеры:

- Вопросы: «Что было? → Что сделали? → Что сказали?».
 - Работа с карточками эмоций для развития эмоциональной грамотности.
 - Формулирование вывода, выход на ознакомление с окружающим миром.
 - Ритуал фиксации успеха («Мы помогли», «Мы вместе решили»).
- Цикл носит итеративный характер: при необходимости этапы 2-3 повторяются с усложнением условий для закрепления навыка.

3. Примеры педагогических сценариев

Для иллюстрации технологии приведем три кейса, демонстрирующих работу с разными коммуникативными векторами:

Кейс 1. «В магазине: что купить?» (Тема: «Игрушки»).

Цель: формирование умения договариваться при конфликте интересов.

Иммерсивный этап: педагог организует игровое пространство «магазин», дети выбирают игрушки. Через несколько минут педагог фиксирует изменение ситуации: «Теперь каждому нравится другая игрушка». Дети начинают тянуться к игрушкам друг друга. Проблема: как получить другую игрушку, не отбирая ее.

Интерактивный этап: педагог организует диалог: «Что произошло?», «Почему тебе нравится эта игрушка?». Подводит

к социальному правилу: «Если нужна игрушка другого человека - нельзя отбирать. Люди договариваются». Дети проговаривают: «Давай поменяемся», протягивают игрушки, согласовывают действия.

Рефлексивный этап: обсуждение: «Что было сначала?», «Что сказали друг другу?». Работа с карточками эмоций: «Какие вы были сначала?», «А потом?». Вывод: «Когда отбираем - плохо; когда договариваемся - хорошо». Выход на ознакомление с миром: обсуждение назначения игрушек, разнообразия игр.

Кейс 2. «Совместное строительство» (Тема: «Конструирование»).

Цель: развитие умения согласовывать действия при решении общей задачи.

Иммерсивный этап: педагог показывает картинку дома, предлагает построить такой же. Дети начинают строить несогласованно: один строит башню отдельно, другой кладет детали в сторону. Постройка разваливается. Проблема: дом не получается, потому что дети не договорились.

Интерактивный этап: педагог организует анализ: «Из каких частей состоит дом?», «Что нужно строить сначала?». Дети повторяют алгоритм: «Сначала стены, потом крыша». Распределяют роли: «Я буду строить стену», «Ты делай крышу». Используют обучающие фразы: «Поставь сюда», «Держи», «Давай вместе».

Рефлексивный этап: обсуждение успеха: «Почему в этот раз получилось?». Работа с эмоциями: переход от непонимания к радости. Выход на ознакомление с миром: «Где люди строят дома?», «Кто такие строители?». Вывод: «Чтобы построить дом, нужно знать его части и работать вместе».

Кейс 3. «Спасение жучка» (Тема: «Мир природы»).

Цель: формирование эмпатии и умения аргументированно просить о помощи.

Иммерсивный этап: педагог организует «лесную полянку», показывает игрушечного жучка. Кукла-персонаж накрывает жучка банкой: «Теперь он мой!». Педагог акцентирует: «Жучку плохо, ему нечем дышать». Проблема: жучок в опасности, но нельзя отбирать силой - нужно договориться.

Интерактивный этап: педагог побуждает к диалогу: «К кому обратиться?», «Что сказать?». Дети объясняют кукле: «Жучку плохо», «Ему нечем дышать». При сопротивлении куклы предлагают компромисс: «Давай играть вместе, а жучка отпусти». Кукла «соглашается», жучка выпускают.

Рефлексивный этап: обсуждение: «Что мы сделали?», «Как вы разговаривали?». Работа с эмоциями: «Какой был жучок сначала?»,

«А потом?». Вывод: «Насекомые - живые. Им нужна свобода. Их нельзя обижать - им нужно помогать».

4. Результаты констатирующего и контрольного этапов

Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольного отделения образовательного учреждения г. Москва. Детям предъявлялись диагностические кейсы. Оценка производилась по трехкомпонентной шкале. Максимальный балл за один кейс - 28. Результаты показали, что дети с ИН демонстрируют низкий уровень сформированности коммуникации (средний балл ~10 против 25-ти у нормы). Основные трудности: затруднения в распознавании эмоционального состояния другого, минимальные реакции на огорчение сверстника, отсутствие самостоятельной инициативы в регулятивной сфере.

После реализации формирующего этапа (8 недель, 2 занятия в неделю) был проведен контрольный срез. Наблюдается устойчивая положительная динамика по всем компонентам.

Апробация показала, что система решает комплексную задачу развития коммуникативно-социальной компетентности через 3 взаимосвязанных вектора:

1. Речевой: умение инициировать контакт, формулировать запрос/предложение, использовать ситуативные речевые формулы («Давай поменяемся», «Сначала я - потом ты», «Помоги»).

2. Кооперативный: распределение ролей, согласование последовательности действий, взаимопомощь, совместное достижение практического результата.

3. Эмоционально-регулятивный: распознавание собственных и партнерских эмоций, переход от импульсивных реакций (отбирание, спор, страх) к конструктивным (договор, просьба, поддержка).

Когнитивный компонент (назначение предметов, правила поведения, профессии, сезонные явления) выступает контекстом, а не самоцелью, что обеспечивает естественную интеграцию образовательных областей. Наиболее выраженный прирост зафиксирован в регулятивном векторе, что свидетельствует о формировании навыков согласования действий и разрешения конфликтов.

Вывод

Представленная авторская кейс-технология решает заявленную цель - предоставляет воспроизводимый инструмент для диагностики и формирования коммуникативных умений у дошкольников с ИН.

Сравнение с другими исследованиями:

- Результаты созвучны данным Л.Р. Мунировой [3] о роли игровой деятельности, однако предлагаемая технология расширяет подход за счет четкого разведения диагностических и формирующих функций кейса и системной рефлексии.

- В отличие от традиционных методов (Е.Е. Дмитриева, Ю.П. Давыдова [2]) технология делает акцент не на коррекции изолированных навыков, а на создании целостной коммуникативной ситуации, где когнитивное содержание усваивается через социальную практику.

- Подход соответствует международным практикам SEL (CASEL, 2023), но адаптирован к российскому коррекционному контексту и требованиям ФГОС ДО.

Практическая значимость: технология готова к внедрению в практику инклюзивного дошкольного образования. Детальная пошаговая структура, речевые опоры и четкие указания по организации пространства снижают барьер входа для педагогов. Серия из 12-ти кейсов охватывает ключевые темы программы «Ознакомление с окружающим миром», обеспечивая естественную интеграцию образовательных областей.

Литература

1. Абилдина, А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании. [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-kak-odin-iz-innovatsionnyh-metodov-v-obrazovanii> (дата обращения: 22.12.2024).
2. Дмитриева, Е.Е., Давыдова, Ю.П. Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16314> (дата обращения: 10.09.2025).
3. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры. - М., 2011. - 21 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. - New York: Guilford Press, 2023. - 512 p.
6. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // Child Development. - 2011. - Vol. 82. - № 1. - Pp. 405-432. - DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Автор публикации

Черняева П.К., магистрант Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.
E-mail: pk_chernyaeva@mpgu.org.

CASE TECHNOLOGY FOR DIAGNOSTICS AND FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Chernyaeva P., Master's degree student, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical

State University, Moscow, Russia. E-mail: pk_chernyaeva@mpgu.org.

Abstract. *The article presents an author's case technology as an integrated system for diagnostics and formation of communicative skills in older preschool children with mild intellectual disabilities. The technological nature of the approach is substantiated through the identification of target, content, procedural, and evaluation components. A three-stage algorithm of formative work (immersive → interactive → reflective) is described in detail and illustrated with examples of pedagogical scenarios. The results of the pilot study confirm the effectiveness of the technology for correcting communicative deficits. The technology complies with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE) and can be recommended for use in inclusive preschool education practice.*

Key words: *case technology, diagnostics, formation, communicative skills, preschool children, intellectual disabilities, corrective pedagogy, author's technology.*

References

1. Abildina, A. Case technology as one of the innovative methods in education. CyberLeninka. - Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-kak-odin-iz-innovatsionnyh-metodov-v-obrazovanii> (accessed: 22.12.2024).
2. Dmitrieva, E., Davydova, Yu. Communicative development of mentally retarded preschool children // Modern Problems of Science and Education. - 2014. - № 6. - Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16314> (accessed: 10.09.2025).
3. Munirova, L. Formation of communicative skills in primary school children through didactic games. - Moscow, 2011. - 21 p.
4. Rubinstein, S. Fundamentals of General Psychology. - Saint Petersburg: Piter, 2002. - 720 p.
5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. - New York: Guilford Press, 2023. - 512 p.
6. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // Child Development. - 2011. - Vol. 82. - № 1. - Pp. 405-432. - DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Дата поступления: 16.01.2026.

