

Пойда Надежда Сергеевна

магистрант

Цику Зара Ибрагимовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

СОВРЕМЕННАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ: НОРМАТИВНАЯ БАЗА, НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ПРИКЛАДНЫЕ РЕШЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ

***Аннотация:** в статье представлен анализ современного состояния дефектологии как научной области и практики, обеспечивающей образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Рассматриваются направления фундаментальных исследований, влияющих на содержание специальной педагогики и психологии, и показано, как результаты этих исследований воплощаются в прикладных решениях образовательной организации: проектировании специальных условий, реализации адаптированных программ, организации сопровождения, подборе методов обучения и оценки достижений. Отдельно обсуждаются риски формализации инклюзии при дефиците кадровых и методических ресурсов и обосновываются приоритеты исследований, ориентированные на проверяемую эффективность образовательных практик.*

***Ключевые слова:** дефектология, специальная педагогика, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, адаптированные образовательные программы, специальные образовательные условия, психолого-педагогическое сопровождение.*

Дефектология в современной системе образования сохраняет статус области, в которой наука и практика находятся в тесной взаимозависимости. С одной стороны, она опирается на достижения психологии развития, нейропсихологии, психолингвистики, педагогики и социологии образования. С другой стороны, ее результат всегда проверяется в конкретной образовательной ситуации, где

необходимо обеспечить доступность обучения, достижение образовательных результатов и участие ребенка в жизни коллектива при наличии стойких ограничений функций или выраженных трудностей развития. Современное понимание предмета дефектологии связано не с «описанием нарушений» как таковых, а с изучением закономерностей обучения и воспитания при различных вариантах атипичного развития и с разработкой технологий, позволяющих компенсировать барьеры, создаваемые средой и образовательными требованиями.

Нормативно-правовая база задает обязательные ориентиры, которые определяют содержание прикладных решений. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ [4] закрепляет право обучающихся с ОВЗ на образование по адаптированным основным общеобразовательным программам и указывает на необходимость создания специальных условий, устанавливает понятие инклюзивного образования как обеспечение равного доступа с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Требования к результатам и условиям обучения конкретизируются федеральными государственными образовательными стандартами, в том числе ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598) и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599). Для уровня основного общего образования действует федеральная адаптированная образовательная программа (приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 №1025, ред. от 17.07.2024), что повышает требования к согласованности целей, содержания, условий и процедур оценивания [8].

В этих условиях фундаментальные исследования становятся значимыми прежде всего потому, что позволяют точнее описать механизмы учебных трудностей и найти педагогически управляемые способы их преодоления. Например, исследования развития речи и коммуникации дают основания различать первичные языковые дефициты, трудности программирования и контроля высказывания, дефицит словаря и грамматического строя, нарушения прагматики общения. Для практики это выражается в том, что методика обучения перестает быть

универсальной: одному ребенку требуется системная работа по формированию фонематических процессов и звукобуквенных соответствий, другому необходима опора на смысловую организацию текста и расширение словаря, третьему требуется специально организованная поддержка коммуникации и понимания учебной инструкции. Аналогично, данные нейропсихологии и психологии саморегуляции позволяют объяснять неуспешность не только «низкой мотивацией», а дефицитами произвольного внимания, рабочей памяти, планирования, устойчивости к перегрузке. Тогда предметом коррекционно-педагогической работы становится не только «знание», но и регуляторные действия, без которых знание не может быть присвоено.

Переход от фундаментального знания к прикладному решению в специальной педагогике всегда проходит через описание «особых образовательных потребностей» как конкретных условий, необходимых для освоения программы. В современной отечественной литературе понятие особых образовательных потребностей рассматривается как практический инструмент целеполагания и проектирования условий, а не как формальная характеристика, привязанная исключительно к медицинскому диагнозу. Эмпирическое исследование Е.В. Самсоновой, А.Ю. Шеманова, С.В. Алёхиной и Ю.А. Быстровой показывает, что в инклюзивной школе спектр таких потребностей существенно шире привычных категорий и включает сочетания трудностей, влияющих на обучение, поведение, коммуникацию и утомляемость, что требует более точной индивидуализации педагогической поддержки [3].

Практический смысл этой позиции хорошо виден на уровне типичных ситуаций. Ребенок с нарушением слуха при внешне удовлетворительной академической подготовке может испытывать хроническое недопонимание учебной речи из-за особенностей восприятия, темпа объяснения и качества акустической среды. Тогда «специальные условия» включают организацию пространства, контроль слышимости, визуальную поддержку инструкции, регулярную проверку понимания и развитие учебного словаря. Ребенок с нарушением зрения может сталкиваться не только с ограничением чтения, но и с повышенной

утомляемостью при зрительной нагрузке, что требует перераспределения форм работы, использования рельефно-графических средств, обучения приемам работы с учебным текстом и изменению процедур контроля. Ребенок с расстройствами аутистического спектра нередко демонстрирует несформированность учебного взаимодействия при сохранных отдельных знаниях, и тогда ведущим условием становится организация понятной структуры урока, формирование коммуникации и поддержка саморегуляции, а не механическое «усложнение заданий».

Отдельной линией прикладных исследований выступает оценка качества инклюзивной образовательной среды. С.В. Алёхина и Ю.А. Быстрова в учебном пособии по оценке инклюзивной образовательной среды описывают подход, в котором объектом анализа становится не только наличие отдельных ресурсов, но и состояние инклюзивного процесса в организации, процедуры вовлечения участников, критерии и инструменты оценивания [1]. Такой подход важен для управленческих решений: он позволяет фиксировать, где именно возникает разрыв между заявленным форматом инклюзии и реальными условиями обучения, и какие изменения дадут измеримый эффект, например усиление командной работы специалистов, изменение процедур педагогической диагностики, корректировка школьных правил коммуникации и поведения, настройка взаимодействия с семьей.

Состояние практики инклюзивного образования во многом определяется готовностью педагогов и организационной поддержкой. Исследование И.Н. Нурлыгаянова и С.Б. Лазуренко, выполненное на сравнении ответов педагогов специальных (коррекционных) школ и педагогов, работающих в инклюзивном формате, демонстрирует, что профессиональные представления о возможностях и ограничениях инклюзии тесно связаны с опытом работы, уровнем подготовки и ресурсами сопровождения, с тем, насколько понятны механизмы организации помощи ребенку в массовой школе [2]. Для практики это означает, что повышение качества инклюзии невозможно свести к отдельным курсам повышения квалификации. Требуется регулярная методическая поддержка, согласованные

процедуры внутри школы и рабочие модели взаимодействия учителя, специалиста сопровождения и семьи.

Значимым направлением остается ранняя помощь и преемственность сопровождения при переходе из раннего и дошкольного возраста в школу. Современные изменения законодательства в области комплексной реабилитации и абилитации закрепляют раннюю помощь детям и их семьям как одно из направлений государственной системы поддержки, что усиливает ответственность регионов и организаций за доступность таких услуг и их качество. Для дефектологии это увеличивает востребованность исследований, ориентированных на семейно-центрированные технологии, формирование коммуникации в естественных ситуациях, профилактику вторичных нарушений и подготовку к включению ребенка в образовательный процесс. Преемственность здесь выступает как конкретная задача: если ребенок получает поддержку в раннем возрасте, но при поступлении в школу теряет понятный режим помощи и согласованные цели, эффект ранней помощи частично обесценивается.

К числу устойчивых проблем современной практики относится риск формального внедрения инклюзии. Формальность проявляется в том, что ребенок зачислен в класс и получает статус обучающегося по адаптированной программе, но специальные условия не выстроены как система. Типичные признаки такого риска включают несогласованность требований разных педагогов, отсутствие единых правил педагогического реагирования на трудности поведения, эпизодическую работу специалистов сопровождения без переноса результатов в урок, контроль достижений, не учитывающий особенности восприятия инструкции и темпа работы. В результате педагог фиксирует «низкую успеваемость», а ребенок демонстрирует утомление, отказ от деятельности и снижение участия в общении. Научно обоснованная практика предлагает иной принцип: специальные условия должны быть встроены в ежедневный учебный процесс и подтверждаться данными наблюдения и мониторинга динамики, а не только наличием документов.

В современных условиях возрастает значение исследований эффективности образовательных практик. Для дефектологии это означает расширение

проектирования на основе данных, где цель формулируется как конкретный результат обучения и участия, задаются индикаторы прогресса и определяется, какие условия оказывают влияние. В качестве примера можно указать ситуацию обучения чтению: при сходном уровне «ошибок» у разных детей причины могут быть различны, и единая методика даст разный эффект. Следовательно, эффективность должна оцениваться не по формальному факту применения технологии, а по динамике конкретных навыков, по устойчивости результата и по переносу в реальную учебную деятельность [7].

Современная дефектология как область научного знания и практики развивается в логике усиления доказательности, уточнения понятийного аппарата и повышения воспроизводимости прикладных решений. Перспективными направлениями остаются исследования механизмов обучаемости и саморегуляции, разработка процедур функциональной педагогической оценки, методики проектирования индивидуализации в массовом классе, модели командной работы специалистов в школе и системы профессиональной поддержки педагогов. Реализация этих направлений создает условия, при которых нормативные требования превращаются в реальное повышение качества образования и жизненных перспектив обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учеб. пособие / С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 112 с. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/aieeeeo2024/aieeeeo2024.pdf> (дата обращения: 25.02.2026).

2. Нурлыгаянов И.Н. Представления педагогов о реализации инклюзивного образования в Российской Федерации / И.Н. Нурлыгаянов, С.Б. Лазуренко // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №5. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/Nurlygayanov_Lazurenko (дата обращения: 25.02.2026). DOI 10.17759/pse.2024290508. EDN MPZRRB

3. Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ / Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, 6 <https://phsreda.com>

С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова // Клиническая и специальная психология. – 2025. – Т. 14. №2. – С. 21–38. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2025_n2/Samsonova_Shemanov_et_al (дата обращения: 25.02.2026). DOI 10.17759/cpse.2025140202. EDN ZEKMMH

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 (действующая редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2026).

5. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» №651-ФЗ от 25.12.2023 (официальная публикация). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312250037> (дата обращения: 25.02.2026).

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19.12.2014 №1598. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (дата обращения: 25.02.2026).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» от 19.12.2014 №1599. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения: 25.02.2026).

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 24.11.2022 №1025 (с изм. и доп.). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442698/ (дата обращения: 25.02.2026).