

Психолого-педагогическая поддержка педагогов начальной школы в работе с детьми с речевыми нарушениями

УДК 159.99

DOI 10.25991/3033-8794.2026.26.96.011

Харитонов Е. П.,

магистр института
психологии РГПУ
им. А. И. Герцена
evetrova74@icloud.com

Котова С. А.,

кандидат
психологических наук,
доцент кафедры общей
и социальной психологии
РГПУ им. А. И. Герцена,
sa-kotova@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема организации системы психолого-педагогического сопровождения учителей начальных классов, которые осуществляют профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Основное внимание было уделено специфике работы в обучающимися, которые имеют речевой дизонтогенез, он выступает деструктивным фактором в процессе школьной адаптации и снижает уровень учебной мотивации. Представлены результаты комплексного эмпирического исследования, которые включают пояснение уровней самооценки (методика «Лесенка» В. Г. Щур) и показателей школьной мотивации младших школьников (методика Н. Г. Лускановой). На основе полученных данных была обоснована и дифференцирована структура программы психологического содействия практикующим педагогам, интегрирующая практико-ориентированные технологии, включая нейрофизиологические и кинезиологические комплексы.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, речевые нарушения, младшие школьники, психологическая поддержка учителей, школьная адаптация, мотивационная сфера, кинезиологические упражнения.

Evgeniya P. Kharitonova

Master of the Institute of Psychology
of the Herzen University of Russia
evetrova74@icloud.com

Svetlana A. Kotova

Ph D., Associate Professor of the Department
of General and Social Psychology of the Herzen
State Pedagogical University of Russia,
sa-kotova@yandex.ru

Psychological and pedagogical support for elementary school teachers in working with children with speech disorders

Для цитирования:

Харитонов Е. П. & Котова С. А. (2026)
Психолого-педагогическая поддержка
педагогов начальной школы в работе
с детьми с речевыми нарушениями.
Психология человека и социальной среды,
1(3), 92–99. doi: 10.25991/3033-8794.2026.26.96.011

Abstract

This article examines the pressing issue of organizing a system of psychological and pedagogical support for primary school teachers who are carrying out their professional activities in the context of inclusive education. The main focus was on the specifics of working with students who have speech dysontogenesis, which acts as a destructive factor in the process of school adaptation and reduces the level of academic motivation. The results of a comprehensive empirical study are presented, which include an explanation of the levels of self-esteem (the “Ladder” method by V. G. Shchur) and the indicators of school motivation in younger schoolchildren (the method by N. G. Luskanova). Based on the data obtained, the structure of the program for psychological support for practicing teachers was substantiated and differentiated; it integrates practice-oriented technologies, including neurophysiological and kinesiological complexes.

Keywords: inclusive educational environment, speech disorders, younger schoolchildren.

Введение

Одним из ведущих векторов модернизации общего образования выступает развитие инклюзивных подходов. Сущность инклюзивного подхода заключается в признании ценности многообразия учащихся и обеспечении равного доступа к качественному обучению для детей, независимо от их физических, интеллектуальных или иных особенностей. Основопологающим международным документом в этой сфере является Саламанкская декларация (UNESCO, 1994). В Российской Федерации правовую основу инклюзии регулирует Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ (ст. 2, 79), а теоретический базис сформирован в трудах таких ученых, как С. В. Алехина, Н. М. Малофеев, Н. М. Назарова и др. Инклюзия предполагает не просто физическое нахождение ребенка в классе (интеграцию), а глубокую трансформацию образовательной среды, адаптацию учебных планов и создание системы междисциплинарного сопровождения.

Среди категорий детей, нуждающихся в специфических условиях обучения, стабильно лидируют учащиеся с разнообразными речевыми патологиями. Согласно данным Министерства просвещения РФ и современным исследованиям (Васильева, 2017), доля детей с выраженными логопедическими проблемами в начальных классах достигает 58%, тогда как несколько десятилетий назад этот показатель не превышал 5–10%. Такой резкий рост распространенности речевого дизонтогенеза обусловлен комплексом факторов — от перинатальных патологий до снижения уровня речевого общения в семьях в эпоху цифровизации.

Речевые нарушения в младшем школьном возрасте имеют широкое разнообразие. Это не только дефекты звукопроизношения (Zashchirinskaja & Kotova, 2020). Дидактическая практика показывает, что большинство нарушений носит системный характер (в частности, общее недоразвитие речи (ОНР), затрагивают лексико-грамматический строй, фонематическое восприятие, аналитико-синтетическую деятельность и, как следствие, препятствуя полноценному освоению письменной речи (чтения и письма) (Филичева & Чиркова, 2017; Защирина, Николаева & Скуратова, 2019). Возникающий коммуникативный барьер провоцирует вторичные нарушения в эмоционально-волевой и личностной сферах: отмечается рост школьной тревожности, снижение самооценки и деформация учебной мотивации, что подтверждается фундаментальными трудами в области специальной педагогики и психологии (Выгодский, 2019; Лалаева, 2015).

Несмотря на широкое распространение в системе школьного образования специализированных логопедических классов, все больше детей

в речевыми нарушениями находятся в общеобразовательных классах. Для учителей начальной школы это становится важным профессиональным вызовом, поскольку они испытывают дефицит специальных логопедических и психологических компетенций для эффективного решения задач инклюзивного образования (Котова, 2020). Таким образом, фиксируется явное противоречие между объективной потребностью в расширении инклюзивной практики и недостаточной разработанностью гибких психолого-педагогических инструментов сопровождения и поддержки этой группы обучающихся. Эта же проблема остро фиксируется и в Республике Узбекистан, где идет активное реформирование системы специального образования. Правовую основу инклюзии в республике составляют новая редакция Закона РУз «Об образовании» (2020 г., № ЗРУ-637) и Постановление Президента РУз № ПП-4860 от 13 октября 2020 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей в особыми образовательными потребностями». Тем не менее, как отмечают узбекские исследователи (Абдуллаева, 2022; Саламова, 2023), педагоги на местах нуждаются в конкретных методических инструментах и технологиях психологической поддержки детей с речевой патологией.

Цель настоящего исследования — теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить потребность детей с речевой патологией в психолого-педагогической поддержке и стабилизации их благополучия в условиях инклюзивного школьного обучения.

Материалы и методы

Экспериментальное исследование реализовывалось на базе общеобразовательной школы № 91 Яккасарайского района г. Ташкента Республики Узбекистан в три последовательных этапа в течение 2025–2026 гг.

Общую выборку исследования составили учащиеся младших классов с верифицированными речевыми нарушениями в количестве 33 человек (14 девочек и 19 мальчиков), обучающиеся в общем потоке, а также учителя начальных классов и родители.

В структуре речевых нарушений выборки преобладали: общее недоразвитие речи (ОНР 3 уровня) — 60,6% (20 человек), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) — 30,3% (10 человек) и иные нарушения речи (включая стертую дизартрию и заикание) — 9,1% (3 человека).

Анализ анамнестических данных показал, что у мальчиков речевые нарушения носят более тяжелый, системный характер (высокая частота сочетанных ОНР 3 уровня и дизартрических компонентов), в то время как у девочек чаще диагностировались изолированные формы речевого недоразвития.

Для объективизации картины детского развития и выделения зон дезадаптации был применен валидный диагностический пакет:

Методика диагностики школьной мотивации (Н. Г. Лусканова) — использовалась для дефференциации уровней адаптационного периода и эмоционального отношения к учебной деятельности.

Методика «Лесенка» (В. Г. Щур) — направлена на выявление специфики самооценки и представлений о системе межличностных отношений в триаде «Я- учитель-родитель».

С целью сопоставления результатов и выявления специфики развития детей в ОВЗ в исследование была включена контрольная группа нормотипичных сверстников в количестве 34 человека (15 девочек и 19 мальчиков), обучающихся в тех же классах.

Процедура качественного и количественного анализа ответов респондентов осуществлялась в применении методов математической статистики.

Для оценки достоверности различий между экспериментальной (дети в речевыми нарушениями) и контрольной (нормотипичные дети) группами был

использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, предназначенный для сравнения двух независимых выборок по уровню количественного признака.

Расчеты проводились отдельно для всей выборки, а также в дифференциальной по гендерному признаку.

Результаты исследования

Анализ результатов обследования личностной и мотивационной сфер учащихся в речевыми нарушениями выявил выраженные специфические тенденции. Оценка уровня школьной мотивации и успешности адаптации к школе проводилась по опроснику Н. Г. Лускановой.

Итоговый балл ранжировался от выраженной дезадаптации (до 10–14 баллов) до высокого уровня мотивации (25–30 баллов). Результаты количественного распределения испытуемых по уровням учебной мотивации представлены в Таблице 1.

Табл. 1. Количественное распределение испытуемых по уровням учебной мотивации

Категория (уровень)	Диапазон (балла)	Типичные представители	Качественная характеристика	Девочки (%)	Мальчики (%)
Критически низкий / Дезадаптация	10–14	Юсуф (10 б.)	Негативное отношение к школе, выраженный коммуникативный барьер из-за речи	7.1% (1)	15.8% (3)
Внешний / Пограничный	15–19	Мироншох (15 б.), Дилсора (19 б.)	Школа привлекает внеучебными аспектами (перемены, общение)	21.4% (3)	26.3% (5)
Хорошая учебная мотивация	20–24	Рома (20 б.), Лола (22 б.), Радмир (22 б.)	Стабильное отношение, но периодические трудности при выполнении заданий	50.0% (7)	36.8% (7)
Высокий академический потенциал	25–30	Тимур (25 б.), Ширин (27 б.), Рустамбек (27 б.)	Сформированное стремление к познанию, вопреки речевым затруднениям	21.4% (3)	21.1% (4)

Анализ данных, представленных в Табл. 1, показывает, что значительная часть детей находится в зоне пограничного или дезадаптивного риска (суммарно 36.4% всей выборки). При этом у мальчиков риски школьной дезадаптации выражены существенно сильнее: 42,1% мальчиков имеют критический низкий или внешний уровень мотивации, тогда как среди девочек этот показатель составляет 28,5%. Речевой дефект жестко ограничивает коммуникацию: дети с низким баллом демонстрируют деструктивные паттерны ответов: «в школу идти не хочется»,

«желательно, чтобы остались одни перемены».

Далее обратимся к распределению показателей самооценки по методике «Лесенка», дифференцированному по гендерному признаку. Измерение проводилось в условных позициях (ступенях), где 7 — максимально высокая (завышенная) позиция, а 4 — средняя (адекватная/умеренная).

Для выявления специфики детей в речевой патологии сопоставим их результаты в показателях контрольной (нормотипичной) группы (Таблица 2).

Табл. 2. Параметры мотивационной структуры и успешности адаптации учащихся

Степень (позиция)	Эксперим. Девочки (n=14)	Эксперим. Мальчики (n=19)	Контроль Девочки (n=15)	Контроль Мальчики (n=19)	Характеристика
7 ступень	42.9% (6)	21.1% (4)	40.0% (6)	15.8% (3)	Завышенная / компенсаторная
6 ступень	28.6% (4)	5.3% (1)	33.3% (5)	47.4% (9)	Высокая
5 ступень	7.1% (1)	21.1% (4)	26.7% (4)	36.8% (7)	Слегка завышенная / норма
4 ступень	21.4% (3)	52.6% (10)	0.0% (0)	0.0% (0)	Адекватная / критичная
1–3 ступень	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	Заниженная

Применение U-критерия Манна-Уитни для статистической оценки различий между экспериментальной и контрольной группами принесло важные результаты. Для мальчиков различия между экспериментальной и контрольной группами оказались статистически достоверными: эмпирическое значение критерия составило $U=95.5$ при критическом значении $U_{кр}=110$ для $p<0,01$ ($p\text{-value}=0.0107$). Это убедительно доказывает, что мальчики в речевой патологией имеют значимо более низкую, фиксированную на уровне адекватности / критичности самооценку (4-я ступень — 52,6%), чем их нормотипичные сверстники, у которых преобладает высокая и слегка завышенная самооценка (6-я и 5-я ступени — суммарно 84,2%, на 4-й ступени — 0%), признающиеся нормативной для данного возраста.

В то же время для девочек статистически значимых различий обнаружить не удалось: $U=100.0$, $p\text{-value}=0.835$, что значительно превышает порог значимости ($p>0.05$). Это связано в выраженной тенденцией к компенсаторному завышению самооценки у девочек в речевыми нарушениями: 42,9% из них позиционируют себя на 7-й ступени, что сопоставимо

в 40,0% в контрольной группе. Можно предположить, что такое компенсаторное завышение часто маскирует глубокую неуверенность в своих силах, вызванную речевым дефектом, и требует деликатного психологического сопровождения.

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о том, что речевая патология выступает первичным деструктивным предиктором, запускающим цепную реакцию психологических трудностей младшего школьника, что в полной мере подтверждает концепцию Л. С. Выготского о первичном дефекте (ограническом речевом нарушении) и вторичных отклонениях в развитии личности и мотивационной сфере. Снижение учебной мотивации у таких детей тесно связано со страхом публичного речевого высказывания (Белимова и др., 2024), боязнью насмешек и осознанием своей коммуникативной несостоятельности.

Статистически доказанные различия в структуре самооценки мальчиков и девочек подчеркивают необходимость дифференцированного подхода в рамках психолого-педагогической поддержки. У мальчиков, которые острее осознают свои дефекты и чаще фиксируются на адекватной, но субъективно болезненной 4-й ступени (52,6%), формируется субклинический уровень тревожности. Они замыкаются в себе, демонстрируют пассивность на уроках. Девочки же чаще используют стратегию псевдокомпенсации демонстрируя демонстративно завышенную самооценку (42,9% на 7-й ступени), что снижает их критичность к учебным ошибкам и мешает планомерной коррекционной работе. Таким образом, обе группы учащихся находятся в ситуации психологического неблагополучия, хотя внешние проявления этого состояния кардинально различаются.

Заключение

Организация комплексной психолого-педагогической поддержки обучающихся начальных классов выступает стержневым условием успешности инклюзивного образования не только в России, но и в Узбекистане.

Проведенный анализ мотивационной и личностной сфер младших школьников в речевыми нарушениями в узбекской школе доказал наличие прямой зависимости между их адаптацией и стилем педагогического взаимодействия. Считаем возможным в ходе дальнейшей исследовательской работы распространить данные результаты и на ситуацию в российских школах.

По результатам исследования можно сформулировать конкретные задачи психолого-педагогической поддержки группы обучающихся в речевыми нарушениями в инклюзивной массовой образовательной практики начальной школы:

- снижение уровня школьной тревожности, преодоления «страха речи» у мальчиков посредством создания ситуации успеха на уроках, совместного со сверстниками выступления и пр.;
- формирование адекватных критериев самооценивания в учебной деятельности;
- развитие коммуникативной компетентности и навыков позитивного межличностного взаимодействия в инклюзивном классе;
- преодоление профессионального дефицита специальных логопедических и психологических компетенций у учителей начальных классов;
- расширение поля деятельности педагога-психолога, курирующего инклюзивный класс.

В решении указанных выше проблем обучающихся в речевыми дефектами может помочь

интеграция в образовательный процесс кинезиологических и нейропсихологических упражнений (Сиротюк, 2001; Семенович, 2007; Архипов, 2020). Такая специализированная помощь позволит не только оптимизировать психомоторную сферу детей в речевыми дефектами, но и существенно повышает их учебную мотивацию, создавая бережную и поддерживающую образовательную среду.

Литература

- Абдуллаева, Г. С.** (2022). *Диагностика детей в проблемах в развитии*. Ташкент: Tafakkur.
- Алехина, С. В., & Быстрова, Ю. А.** (2024). *Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ.
- Архипов, Б. А.** (2020). *Зрительномоторное онтогенетическое пространство. Методическое руководство для психологов и педагогов*. Москва: Логомаг.
- Белимова, П. А., Защирина, О. В., Турчанинов, Е. Е., и др.** (2024). Проявления психологических защит в декодировании графических средств коммуникации у лиц в нарушении интеллекта. *Общество: социология, психология, педагогика*, (5), 34–42.
- Выготский, Л. С.** (2019). *Основы дефектологии*. Санкт-Петербург: Лань.
- Защиринская, О. В., Николаева, Е. И., & Скуратова, К. А.** (2019). Стратегии анализа текста детьми в нарушениями навыков чтения. В *Центральные механизмы речи* (С. 43). Санкт-Петербург: ВВМ.
- Котова, С. А.** (2020). Готовность учителя к психолого-педагогическому сопровождению школьников в инклюзивной образовательной среде. В *Комплексное сопровождение детей в ограниченных возможностях здоровья в инклюзивном образовании* (С. 12–19). Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена.
- Котова, С. А.** (2018). *Инклюзивная образовательная среда: вопросы организации и психолого-педагогического сопровождения*. Санкт-Петербург: Иमतон.
- Лалаева, Р. И., & Венедиктова, Л. В.** (2015). *Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников*. Санкт-Петербург: СОЮЗ.
- Лусканова, Н. Г.** (2019). *Методы исследования школьной мотивации младших школьников*. Москва: Педагогика.
- Малофеев, Н. Н.** (2019). Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. *Воспитание и обучение детей в нарушениями развития*, (6), 3–10.
- Розанчугова, Н. В.** (2021). *Методы исследования детей в обучении*. Москва: Фолиум.
- Саламова, Ф. Х., & Куантканова, А. Б.** (2023). Развитие инклюзивного образования в Узбекистане: опыт и перспективы. *Научный импульс*, (12), 45–51.
- Семенович, А. В.** (2007). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза*. Москва: Генезис.
- Сиротюк, А. Л.** (2001). *Обучение детей в учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей*. Москва: ТЦ Сфера.
- Филичева, Т. Б., & Чиркина, Г. В.** (2017). *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста*. Москва: Айрис-пресс.

Щур, В. Г. (2021). Методика «Лесенка». В *Диагностика развития личности младшего школьника* (С. 45–52). Москва: Педагогика.

Zashchirinskaia, O. V., & Kotova, S. A. (2020). Wzorce aktywnosci okoruchowej u uczniow klas mlodszych z dysleksja podczas czytania tekstow w roznym formatach wizualnych. In *Widzę, więc wiem* (pp. 283–299). Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

References

Abdullaeva, G. S. (2022). *Diagnostika detei s problemami v razvitii* [Diagnosis of children with developmental problems]. Tashkent: Tafakkur.

Alekhina, S. V., & Bystrova, Yu. A. (2024). *Otsenka inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v obrazovatel'noi organizatsii* [Assessment of an inclusive educational environment in an educational organization]. Moscow: FGBOU VO MGPPU.

Arkhipov, B. A. (2020). *Zritel'nomotornoe ontogeneticheskoe prostranstvo. Metodicheskoe rukovodstvo dlya psikhologov i pedagogov* [Visuomotor ontogenetic space. A methodological guide for psychologists and educators]. Moscow: Logomag.

Belimova, P. A., Zashchirinskaia, O. V., Turchaninov, E. E., et al. (2024). *Proyavleniya psikhologicheskikh zashchit v dekodirovanii graficheskikh sredstv kommunikatsii u lits s narusheniem intellekta* [Manifestations of psychological defenses in decoding graphic means of communication in individuals with intellectual disabilities]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, (5), 34–42.

Filicheva, T. B., & Chirkina, G. V. (2017). *Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkol'nogo vozrasta* [Eliminating general speech underdevelopment in preschool children]. Moscow: Airis-press.

Kotova, S. A. (2020). *Gotovnost' uchitelya k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu shkol'nikov v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede* [A teacher's readiness for psychological and pedagogical support of schoolchildren in an inclusive educational environment]. In *Kompleksnoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom obrazovanii* (pp. 12–19). Saint Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

Kotova, S. A. (2018). *Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda: voprosy organizatsii i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya* [Inclusive educational environment: issues of organization and psychological and pedagogical support]. Saint Petersburg: Imaton.

Lalaeva, R. I., & Venediktova, L. V. (2015). *Diagnostika i korrektsiya narushenii chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov* [Diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren]. Saint Petersburg: SOYuZ.

Luskanova, N. G. (2019). *Metody issledovaniya shkol'noi motivatsii mladshikh shkol'nikov* [Methods for studying school motivation in primary school children]. Moscow: Pedagogika.

Malofeev, N. N. (2019). *Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoi sotsial'noi politiki* [Inclusive education in the context of modern social policy]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya*, (6), 3–10.

Rozanchugova, N. V. (2021). *Metody issledovaniya detei s trudnostyami v obuchenii* [Methods for studying children with learning difficulties]. Moscow: Folium.

Salamova, F. Kh., & Kuantkanova, A. B. (2023). *Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Uzbekistane: opyt i perspektivy* [Development of inclusive education in Uzbekistan: experience

and prospects]. *Nauchnyi impul's*, (12), 45–51.

Semenovich, A. V. (2007). *Neiropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. The method of substituting ontogenesis]. Moscow: Genezis.

Sirotyuk, A. L. (2001). *Obuchenie detei s uchetom psikhofiziologii: Prakticheskoe rukovodstvo dlya uchitelei i roditelei* [Teaching children taking psychophysiology into account: A practical guide for teachers and parents]. Moscow: TTs Sfera.

Shchur, V. G. (2021). *Metodika "Lestenka"* [The "Ladder" technique]. In *Diagnostika razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika* (pp. 45–52). Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (2019). *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Saint Petersburg: Lan'.

Zashchirinskaia, O. V., Nikolaeva, E. I., & Skuratova, K. A. (2019). *Strategii analiza teksta det'mi s narusheniyami navykov chteniya* [Strategies for text analysis by children with reading disabilities]. In *Tsentral'nye mekhanizmy rechi* (p. 43). Saint Petersburg: VVM.

Zashchirinskaia, O. V., & Kotova, S. A. (2020). Wzorce aktywnosci okoruchowej u uczniow klas mlodszych z dysleksja podczas czytania tekstow w roznym formatach wizualnych. In *Widzę, więc wiem* (pp. 283–299). Poznań: Wydawnictwo Naukowe.