

Обзорно-аналитическая статья

УДК 159.922.7+376.2

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-4-114-138

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОГО И РОССИЙСКОГО ОПЫТА

Елена Викторовна Ушакова<sup>1, a</sup>✉,  
Елена Борисовна Борисова<sup>2, 3, b</sup>

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

<sup>2</sup> Школа № 1248,  
Москва, Россия

<sup>3</sup> Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия

<sup>a</sup> ushakova@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>

<sup>b</sup> levit03@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-6344-4614>

**Аннотация.** Актуальность исследования проблемы развития адаптивных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловлена возрастающими требованиями к социальной адаптации и интеграции данной категории детей в современном образовательном пространстве. Цель статьи — аналитический обзор российских и зарубежных практик развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ, с акцентом на детей с задержкой психического развития (ЗПР) и нарушениями зрения. Ведущим методологическим подходом является системный анализ научных исследований в области формирования адаптивных компетенций у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. В статье раскрыты ключевые концепции адаптивных компетенций, проанализированы современные подходы к их развитию в условиях инклюзивного образования, обосновано значение психолого-педагогического сопровождения в данном процессе; рассмотрены особенности формирования коммуникативных, эмоционально-волевых, когнитивных и личностных характеристик как компонентов адаптивных компетенций у детей с ЗПР и нарушениями зрения; определены перспективные направления дальнейших исследований в области развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ, включая разработку комплексных программ психолого-педагогического сопровождения и внедрение инновационных технологий.

**Ключевые слова:** адаптивные компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, нарушения зрения, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, мягкие навыки, коммуникативные способности, эмоционально-волевая сфера, когнитивное развитие.

Review and analytical article

UDC 159.922.7+376.2

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-4-114-138

## MODERN PRACTICES FOR DEVELOPING ADAPTIVE COMPETENCIES IN CHILDREN WITH DISABILITIES: AN ANALYTICAL REVIEW OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

*Elena V. Ushakova<sup>1, a</sup> ,*  
*Elena B. Borisova<sup>2, 3, b</sup>*

<sup>1</sup> Moscow City University,  
Moscow, Russia

<sup>2</sup> School No. 1248,  
Moscow, Russia

<sup>3</sup> Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

<sup>a</sup> ushakova@mgpu.ru , <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>

<sup>b</sup> levit03@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-6344-4614>

**Abstract.** This study addresses the growing importance of developing adaptive competencies in children with disabilities, reflecting increased demands for their social adaptation and integration within contemporary educational spaces. The article provides an analytical review of Russian and international practices for developing these competencies, focusing particularly on children with mental development delay and visual impairments. The research employs systematic analysis of scientific studies concerning adaptive competency formation in preschool children with special educational needs. The article clarifies key concepts of adaptive competencies, analyses contemporary approaches to their development within inclusive education, and demonstrates the significance of psychological-pedagogical support in this process. It explores specific features of developing communicative, emotional-volitional, cognitive and personal characteristics as components of adaptive competencies in children with mental development delay and visual impairments. The study identifies promising research directions for developing adaptive competencies in children with disabilities, including designing comprehensive psychological-pedagogical support programmes and implementing innovative technologies

**Keywords:** adaptive competencies, children with disabilities, mental development delay, visual impairments, inclusive education, psychological-pedagogical support, social adaptation, soft skills, communication abilities, emotional-volitional sphere, cognitive development

**Для цитирования:** Ушакова, Е. В., и Борисова, Е. Б. (2025). Современные практики развития адаптивных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья: аналитический обзор международного и российского опыта. *Вестник МГПУ*.

Серия «Педагогика и психология», 19(4), 114–138. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-4-114-138>

**For citation:** Ushakova, E. V., & Borisova, E. B. (2025). Modern practices for developing adaptive competencies in children with disabilities: an analytical review of russian and international experience. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(4), 114–138. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-4-114-138>

## Введение

Актуальность проблемы развития адаптивных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современном образовательном пространстве обусловлена рядом факторов. Это, во-первых, количественный рост детей с ОВЗ, который, по данным российских исследователей, составляет примерно 15 % от общего состава школьников (Шевелева, и Попов, 2021); во-вторых, необходимость разработки и внедрения эффективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ, направленных на формирование социально-адаптивных навыков; в-третьих, современные тенденции развития инклюзивного образования, которые акцентируют внимание на комплексном воздействии на все сферы развития личности ребенка с ОВЗ, включая сенсорную сферу.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования адаптивных компетенций и развития гибких навыков у детей с ОВЗ привлекает внимание многих отечественных и зарубежных исследователей. В российской научной традиции данная проблема рассматривается в работах, посвященных социальной адаптации детей с ОВЗ как аспекту духовно-нравственного воспитания (Чирова, 2016), методам формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития, технологиям ассистирования и тьюторства в системе образования. Зарубежные исследователи уделяют внимание родительским интервенциям, способствующим защите и развитию детей дошкольного возраста с нарушениями (Fang et al., 2023).

Особую значимость для исследования данной проблемы имеют работы ведущих отечественных ученых в области специальной психологии и коррекционной педагогики. Фундаментальными являются исследования по изучению детей с ЗПР Н. В. Бабкиной, которая разработала типологическую дифференциацию задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. В своих работах Н. В. Бабкина отмечает, что для решения обозначенной центральной задачи современного этапа развития системы образования детей с ОВЗ необходима разработка психолого-педагогической типологии, прямо или косвенно отражающей особые потребности детей с ЗПР, удовлетворение которых предполагает создание соответствующих условий их образования (Бабкина, 2021).

Современные тенденции в развитии адаптивных компетенций у детей с ОВЗ характеризуются переходом от медицинской модели понимания инвалидности к социальной, которая рассматривает ограничения жизнедеятельности как результат сложного взаимодействия между индивидуальными особенностями человека и окружающей его социальной средой. Это находит отражение в формировании новой парадигмы инклюзивного образования, предполагающей создание специальных образовательных условий для успешной интеграции детей с ОВЗ в социум. При этом акцент делается на развитии не только академических, но и социальных, коммуникативных, эмоционально-волевых компетенций, то есть тех гибких навыков, которые обеспечивают социальную успешность и адаптивность личности.

Особую актуальность приобретает проблема развития адаптивных компетенций у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и нарушениями зрения, поскольку эти категории детей испытывают значительные трудности в социализации и коммуникации. Дети с ЗПР характеризуются долгим включением в задание, неумением решать коммуникативные задачи, одновременно ориентируясь на действия и высказывания партнера, бедным словарем, использованием простейших фраз. Дети с нарушениями зрения, имеющие такие расстройства зрительных функций, как бинокулярное зрение и острота, сталкиваются с дополнительными трудностями в зрительном восприятии социальных сигналов и невербальной коммуникации, замедленным темпом формирования познавательных процессов, обедненностью сведений об окружающем в связи с нарушенным ведущим каналом получения информации.

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных различным аспектам развития детей с ОВЗ, в современной научной литературе недостаточно представлен комплексный анализ практик развития адаптивных компетенций у детей с ЗПР и нарушениями зрения (Чемерилова, и Иванова, 2020). Кроме того, наблюдается определенный разрыв между российскими и зарубежными подходами к решению данной проблемы, что затрудняет интеграцию передового опыта в отечественную систему образования.

В связи с этим целью нашего исследования является аналитический обзор современных российских и зарубежных практик развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ, с особым фокусом на детей с ЗПР и нарушениями зрения, а также определение роли психологического-педагогического сопровождения в этом процессе.

## **Методологические основания исследования**

Методологическую основу исследования составляют: системный подход, позволяющий рассматривать процесс развития адаптивных компетенций как комплексную систему взаимосвязанных компонентов; личностно ориентированный

подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ; компетентностный подход, направленный на формирование у детей с ОВЗ компетенций, необходимых для успешной социализации и интеграции в общество; культурно-исторический подход Л. С. Выготского, рассматривающий развитие высших психических функций как процесс, опосредованный культурой и социальными взаимодействиями.

В качестве основных методов исследования использовались теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение, сравнение, систематизация. Был проведен содержательный анализ понятий «адаптивные компетенции», «гибкие навыки», «адаптивные возможности» в контексте развития детей с ОВЗ. Особое внимание уделялось исследованиям, посвященным развитию различных компонентов адаптивных компетенций (коммуникативные способности, эмоционально-волевая сфера, когнитивные процессы, личностные особенности) у детей с ЗПР и нарушениями зрения.

Для проведения исследования использовались научные публикации, размещенные в базах данных Semantic Scholar, PubMed, Web of Science, Scopus и других научных электронных ресурсах за последние 5 лет (2020–2025). Отбор источников осуществлялся по следующим критериям: научная новизна, методологическая обоснованность, практическая значимость, релевантность к теме исследования.

Для сравнительного анализа эффективности различных методик и подходов были использованы следующие критерии:

- 1) степень научной обоснованности (наличие эмпирических данных, подтверждающих эффективность);
- 2) валидность применяемых диагностических методик;
- 3) репрезентативность выборки исследований;
- 4) длительность наблюданного эффекта (краткосрочные и долгосрочные результаты).

## **Результаты исследования**

### **Концептуальный анализ понятий адаптивных компетенций и гибкие навыки**

Необходимо отметить существующую терминологическую неоднозначность в описании рассматриваемых феноменов. В русскоязычной научной литературе термины «гибкие навыки» и «адаптивные компетенции» часто используются как синонимы, что создает методологическую путаницу. В работах отечественных исследователей в области коррекционной психологии чаще используется термин «адаптивные компетенции», подчеркивающий комплексный характер формируемых психологических качеств. При этом содержательный анализ показывает, что в данное понятие включаются:

- коммуникативные способности (умение устанавливать и вести диалог, понимать невербальные сигналы, умение взаимодействовать с окружающими и работать в команде);
- эмоционально-волевые качества (эмоциональная саморегуляция, умение следовать правилам, способность преодолевать препятствия, умение понимать эмоции других людей и адекватно на них реагировать);
- когнитивные компоненты (гибкость мышления, способность анализировать ситуацию с разных точек зрения, решение стратегических задач);
- личностные характеристики (адекватная самооценка, рефлексивность, принятие себя и других, отсутствие тревожности и агрессивности).

Зарубежные исследователи, оперируя термином soft skills, делают акцент на прикладном аспекте этих навыков, необходимых для успешного функционирования в профессиональной среде. В контексте детей с ОВЗ это понятие трансформируется в adaptive competencies (адаптивные компетенции), что подчеркивает их роль в социальной адаптации.

В современной научной литературе понятие «адаптивные компетенции» рассматривается как комплекс знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешную адаптацию человека к изменяющимся условиям окружающей среды. В контексте развития детей с ОВЗ адаптивные компетенции приобретают особую значимость, поскольку от их сформированности зависит качество дальнейшей социальной интеграции и адаптации ребенка в обществе.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько основных компонентов адаптивных компетенций. Коммуникативный компонент включает навыки установления и поддержания контактов с окружающими, умение поддерживать диалог и проявлять активность в диалоге, адекватно воспринимать и передавать информацию. Эмоционально-волевой компонент предполагает способность к саморегуляции, эмоциональную устойчивость, умение преодолевать трудности. Когнитивный компонент охватывает познавательные процессы, способность к анализу и решению проблем, гибкость мышления. Личностный компонент включает высокий уровень притязаний в сочетании с адекватной самооценкой, мотивацию к деятельности, ценностные ориентации, отсутствие ситуативной тревожности и агрессивных проявлений.

В зарубежной научной литературе часто используется понятие soft skills (мягкие навыки), которое во многом пересекается с понятием адаптивных компетенций. Soft skills включают в себя коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, навыки работы в команде, лидерские качества, критическое мышление, креативность и другие личностные характеристики, которые определяют успешность человека в социальном взаимодействии. Однако понятие soft skills изначально определяет способность человека выполнять различные задачи в профессиональной деятельности, не связанные напрямую с профессиональными знаниями.

В российской научной традиции формирование адаптивных компетенций у детей с ОВЗ рассматривается в контексте социальной адаптации как аспект духовно-нравственного воспитания (Шевелева, и Попов, 2021). При этом акцент делается на создании специальных образовательных условий, способствующих погружению ребенка в социальную среду и формированию у него социальных компетенций, обеспечивающих социальную полезность в последующей жизнедеятельностной активности (Бутенко, 2024).

Зарубежные исследователи уделяют большое внимание роли родительских интервенций в развитии адаптивных компетенций у детей с нарушениями развития. Так, в систематическом обзоре и метаанализе «Parenting Interventions That Promote Child Protection and Development for Preschool-Age Children with Developmental Disabilities» показано, что родительские программы способствуют улучшению поведения ребенка, психического здоровья родителей, родительских практик, родительской самоэффективности, взаимодействия родителей и детей, языковых навыков ребенка и социальных навыков после вмешательства (Fang и др., 2023).

В контексте детей с ЗПР и нарушениями зрения адаптивные компетенции приобретают специфические особенности. Как выше уже упоминалось, для детей с ЗПР характерны трудности в формировании коммуникативных навыков, которые проявляются в неумении решать коммуникативные задачи, ориентируясь на действия и высказывания партнера, бедном словаре, использовании простейших фраз. У детей с нарушениями зрения адаптивные компетенции тесно связаны с уровнем развития сенсорных систем, компенсирующих недостаточность зрительного восприятия.

С позиций коррекционной психологии адаптивные компетенции необходимо рассматривать через призму типологии социально-психологической компетентности, отражающей степень адаптивности – дезадаптивности личности. Согласно современным исследованиям можно выделить четыре ключевых типа социально-психологической компетентности у детей с ОВЗ: адаптивный, частично адаптивный, частично дезадаптивный и дезадаптивный. Каждый из них характеризуется определенным набором психологических характеристик, влияющих на способность ребенка к адаптации в межличностном взаимодействии.

Коммуникативный компонент адаптивных компетенций у детей с ОВЗ имеет выраженную специфику и характеризуется трудностями в грамотности речи, владении ораторским искусством и способности наладить контакт с разными типами людей. Современные исследования показывают, что дети с ОВЗ демонстрируют низкий уровень овладения коммуникативными средствами и способами взаимодействия, им сложно согласовывать действия по выполнению общих задач, организовывать взаимоконтроль и взаимопомощь. Речевая инициативность, умение аргументировать свою позицию, убеждать и вести дискуссию часто оказываются недостаточно сформированными.

Эмоционально-волевой компонент адаптивных компетенций занимает особое место в структуре социально-психологической компетентности детей с ОВЗ. Исследования показывают, что эмоционально-волевая сфера играет ключевую роль в усвоении знаний, умений и навыков, а также в установлении контактов с окружающими и в социальной адаптации. У детей с ОВЗ наблюдаются такие особенности, как неадекватность эмоций стимулам, частая смена настроения, повышенная тревожность, склонность к страхам, а иногда к агрессии, нестабильность эмоциональных контактов, чрезмерная импульсивность в виде гнева или подчеркнутого упрямства. Эти характеристики существенно затрудняют формирование адаптивных компетенций и требуют специального психолого-педагогического сопровождения.

Согласно современным исследованиям, когнитивный компонент базируется на системе интеллектуальных способностей индивида и предполагает развитость познавательных процессов, способность к социальному прогнозированию и социальной адаптации. Основными элементами когнитивных социальных знаний и умений являются: способность интерпретировать и решать практические задачи, адекватно воспринимать социальную реальность, находить способы благоприятной адаптации к различным ситуациям, принимать решения, выстраивать коммуникацию, оценивать и прогнозировать социальные практики и их результаты. У детей с ОВЗ развитие этих способностей происходит своеобразно и требует особых психолого-педагогических подходов.

Таким образом, понятие адаптивных компетенций является многоаспектным и включает в себя различные компоненты, развитие которых у детей с ОВЗ требует специального психолого-педагогического сопровождения и создания особых образовательных условий.

### **Российский опыт развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ**

Анализ российской научной литературы показывает, что развитие адаптивных компетенций у детей с ОВЗ, в том числе с ЗПР и нарушениями зрения, осуществляется в рамках нескольких основных направлений.

Первое направление связано с формированием коммуникативных навыков. Особое внимание в российских исследованиях уделяется развитию диалогической речи у детей с ЗПР. В работе Е. А. Дыбошиной и Л. Г. Шадриной отмечается, что формирование диалогических умений дошкольников с ЗПР является необходимым условием их социально-личностного развития. В качестве эффективных средств обучения определяются коммуникативные ситуации, ролевые диалоги, разного рода игры и упражнения (Дыбошина, и Шадрина, 2023). Авторы исследования подчеркивают, что при кажущейся простоте диалога, для детей с ЗПР характерны значительные трудности в его освоении, связанные с системным характером нарушений речи, затрагивающим

как активную речь, так и понимание обращенной речи, играющей ключевую роль в ведении диалога.

Значительный вклад в разработку проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения внесли Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова и Л. И. Плаксина. В своих исследованиях они отмечают, что у детей с нарушениями зрения происходит понижение остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, нарушение зрительного узнавания (агнозии). Авторы подчеркивают, что «зрительные образы совершенствуются при введении дополнительных незрительных стимулов: тактильных, вкусовых, слуховых, кинестезических, статических», что имеет прямое отношение к формированию адаптивных компетенций (Дружинина, Осипова, и Плаксина, 2017).

Интересный опыт использования метода сенсорной интеграции представлен в работе «Метод сенсорной интеграции как фактор социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья» (Никитенко, и Жогова, 2024). В данном исследовании анализируется роль сенсорной интеграции в процессе социализации детей дошкольного возраста с ОВЗ. Авторы подчеркивают, что метод сенсорной интеграции позволяет адаптировать ребенка к внешним раздражителям, уменьшить сенсорную перегрузку и сформировать адекватную сенсорную регуляцию. Это особенно важно для детей с нарушениями зрения, поскольку у них компенсаторно развиваются и другие сенсорные системы. Метод сенсорной интеграции активирует работу всех органов чувств, чтобы способствовать развитию ребенка и корректировать его нарушения. Рассматривается роль сенсорной терапии в педагогической практике, а также ее воздействие на эффективность коррекционных мероприятий и на улучшение таких параметров, как поведение, эмоциональная регуляция, моторные навыки, речь, внимание и адаптивные способности.

Важным направлением в российской практике является использование стабилометрической платформы для развития функции равновесия у детей с ЗПР. В исследовании «Влияние тренировок на стабилометрической платформе на развитие функции равновесия у детей с задержкой психического развития» (Потатуев и др., 2021) показано, что тренировка функции равновесия способствует тренировке центральной нервной, сенсорной и опорно-двигательной систем у детей с ЗПР (Любимов и др., 2019). Авторы подчеркивают, что такие тренировки являются важным элементом программы по физической культуре в условиях инклюзивного образования. Совершенствование функции равновесия имеет важное значение для развития адаптивных компетенций у детей с ЗПР, поскольку способствует улучшению координации движений, пространственной ориентации, что, в свою очередь, влияет на успешность социального взаимодействия.

Значительное внимание в российских исследованиях уделяется созданию современной образовательной среды. В работе «Современная среда обучения

как элемент социальной интеграции детей с задержкой психического развития» рассматривается роль современной образовательной среды в социальной интеграции детей с ЗПР (Шевелева, и Попов, 2021). Авторы отмечают, что дети с ОВЗ часто тяготеют к изоляции от общества и создание специальной образовательной среды способствует их включению в нормальный процесс жизнедеятельности школьного коллектива. Задержка психического развития личности ребенка вызывает нарушения в области коммуникации и познания, а также может привести к деформации их социально-бытовых навыков и эмоционально-волевой сферы. У ребенка с ЗПР часто наблюдается проявление таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, стыда, возникают необоснованные приступы гнева. При этом у данной категории детей искается и самооценка. Все эти факторы могут способствовать возникновению патологических форм поведения, что затрудняет формирование адаптивных компетенций.

Одним из перспективных направлений является тьюторское сопровождение детей с ОВЗ. В исследовании «Технологии ассирирования и тьюторства в системе дополнительного образования при работе с детьми с ОВЗ» представлены технологии социального ассирирования (тьюторства) для развития и обучения детей с ОВЗ (Любимов и др., 2019). Авторы делают акцент на социальной составляющей в деятельности ассистента и подчеркивают важность расширения его функций в условиях образовательной организации. Социальное ассирирование предполагает использование следующих технологий: диагностика (социокультурная и речевая); консультирование; разработка социально-культурного маршрута (с использованием приема вопрошания), разработка глоссария. Ассистент, сопровождающий ребенка с ОВЗ, должен не только знать его особенности, но и быть компетентным в анализе механизмов восприятия, внимания, памяти, воли, эмоций, возможностей такого ребенка. Опираясь на эти психические функции и процессы, ассистент должен уметь строить свою работу по развитию адаптивных компетенций у ребенка.

Особое место в российских исследованиях занимает подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ. В работе «Повышение уровня сформированности билингвальной компетенции у педагогов дошкольных образовательных организаций» рассматривается проблема обучения двуязычных детей дошкольного возраста, для которых русский язык не является родным (Филиппова, и Дзюба, 2022). Хотя это исследование не фокусируется непосредственно на детях с ОВЗ, оно демонстрирует важность подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Аналогичные требования можно предъявить и к педагогам, работающим с детьми с ЗПР и нарушениями зрения, которые должны обладать специальными компетенциями, необходимыми для развития адаптивных навыков у данной категории детей.

Важным аспектом российского опыта является измерение адаптивных ресурсов семьи. В исследовании «Способы измерения адаптивных ресурсов семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья» рассмотрены возможные пути изучения адаптивных ресурсов родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзивных образовательных организаций (Чемерилова, 2021). Авторы предлагают диагностический инструментарий, необходимый для проведения комплексного обследования и сопровождения данной категории семей. Это важно, поскольку семья играет ключевую роль в развитии адаптивных компетенций у детей с ОВЗ и эффективность психолого-педагогического сопровождения во многом зависит от вовлеченности в этот процесс родителей.

Инновационным направлением является организация креативных практик. В работе «Организация креативных практик в социокультурном пространстве детей» обоснована актуальность проблемы организации креативных практик с детьми дошкольного возраста (Галянт, 2020). Хотя данное исследование не ориентировано исключительно на детей с ОВЗ, оно предлагает ценные идеи по организации творческой деятельности с детьми в их жизненном пространстве, которые могут быть адаптированы для работы с детьми с ЗПР и нарушениями зрения. Креативные практики способствуют развитию творческого мышления, воображения, коммуникативных навыков, что является важными компонентами адаптивных компетенций.

Таким образом, российский опыт развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ характеризуется разнообразием подходов и методов, направленных на формирование различных компонентов адаптивных компетенций. Особое внимание уделяется созданию специальных образовательных условий, психолого-педагогическому сопровождению и включению семьи в процесс развития адаптивных компетенций у детей с ЗПР и нарушениями зрения.

### **Зарубежный опыт развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ**

Адаптивные компетенции представляют собой комплекс навыков, необходимых для эффективного функционирования человека в повседневной жизни, включая коммуникацию, социализацию, самообслуживание и практические жизненные навыки. Современные зарубежные исследования рассматривают эти компетенции не изолированно, а в контексте общей функциональности ребенка с ОВЗ и его способности к активному участию в жизни общества.

Значимым аспектом современного понимания адаптивных компетенций является признание их тесной взаимосвязи с когнитивными и языковыми навыками. Исследование детей и подростков с синдромом Малана, проведенное в 2022 году, продемонстрировало, что все оцененные индивиды показали

низкое как когнитивное, так и адаптивное функционирование, при этом языковые навыки были нарушены у всех, с относительно более сохранным пониманием речи (Alfieri et al., 2022). Это подчеркивает необходимость комплексного подхода к развитию адаптивных компетенций.

Прежде чем разрабатывать программы развития адаптивных компетенций, необходимо провести их объективную оценку. Зарубежные исследователи активно используют стандартизированные методики, такие как Шкала адаптивного поведения Вайнленда (VABS-3), которая позволяет оценить коммуникацию, социализацию и навыки повседневной жизни. Данная методика получила широкое признание и применяется во многих странах для комплексной оценки адаптивного функционирования детей с различными нарушениями.

Современная тенденция в оценке адаптивных компетенций заключается в применении мультимодального подхода, когда используются не только количественные, но и качественные методы исследования. Например, фокус-групповые дискуссии с ключевыми лицами, влияющими на развитие детей с ОВЗ, позволяют получить более глубокое понимание процессов формирования адаптивных компетенций (Rotor и др., 2024). Такой подход обеспечивает получение более полной картины адаптивного функционирования ребенка в различных контекстах.

Современные зарубежные исследователи рассматривают адаптивные компетенции не изолированно, а в контексте общей функциональности ребенка с ОВЗ и его способности к активному участию в жизни общества. Исследование адаптивного поведения словацких детей с интеллектуальными нарушениями, проведенное в 2022 году, выявило, что профиль их адаптивного поведения существенно отличается в зависимости от степени интеллектуальных нарушений. У детей с пограничным интеллектуальным функционированием и легкой степенью интеллектуальных нарушений наблюдается следующая иерархия компетенций: навыки повседневной жизни > коммуникация > социализация, в то время как у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальных нарушений наблюдается другая картина: социализация > навыки повседневной жизни > коммуникация (Harcová et al., 2022). Эти данные позволяют дифференцированно подходить к развитию адаптивных компетенций в зависимости от особенностей развития ребенка.

Важным аспектом является включение физической активности в жизнь детей с ОВЗ. Исследование, опубликованное в 2022 году, показало, что семья и школьные учителя являются ключевыми лицами, влияющими на вовлечение детей с ограниченными возможностями в физическую активность. Были выявлены три основные темы: 1) компетенции в области физической активности/способности облегчают продвижение активного образа жизни; 2) продвижение физической активности включает совместные и ориентированные на ребенка процессы; 3) социокультурные проблемы представляют вызов для продвижения физической активности (Kantor, & Proekt, 2022). Эти результаты

подчеркивают необходимость сотрудничества различных заинтересованных сторон в развитии адаптивных компетенций через физическую активность.

Особое внимание в зарубежных исследованиях уделяется развитию силовых способностей у детей с ОВЗ. Исследование, проведенное в 2022 году, было направлено на оценку развития силовых способностей в процессе занятий адаптивной физической культурой у детей младшего школьного возраста с диагнозом спастическая диплегия. Методика включала средства формирования психоэмоционального контакта с ребенком, совершенствования навыков бытового самообслуживания, развития новых двигательных навыков и способностей путем выполнения силовых упражнений из различных исходных положений с весом собственного тела и отягощениями. Данный подход не только способствовал развитию физических качеств, но и положительно влиял на формирование адаптивных компетенций в сфере самообслуживания.

В Финляндии был представлен Паралимпийский отчет о физической активности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья за 2022 год, который включал оценку 10 показателей физической активности. Инвалидность классифицировалась на основе меры ЮНИСЕФ / Вашингтонской группы по статистике инвалидности, меры генерализованного тревожного расстройства (GAD7) или образовательного статуса. Исследователи присвоили следующие оценки: общая физическая активность, С+; организованный спорт, С; активная игра, D; активный транспорт, В; семья и сверстники, С+; школа, В; сообщество и окружающая среда, С–; правительство, А– (Asunta и др., 2022). Эти данные служат хорошей основой для разработки целенаправленных программ по развитию адаптивных компетенций через физическую активность.

Другим направлением является разработка физиотерапевтических и технологически обоснованных вмешательств для контроля головы и туловища у детей с нарушениями развития. Контроль головы и туловища является необходимым навыком, который максимизирует вовлеченность и участие в окружающей среде путем интеграции зрения, оромоторных навыков, контроля рук и дыхания (Shakya et al., 2022). Развитие этого базового навыка создает фундамент для формирования более сложных адаптивных компетенций.

Одним из эффективных средств развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ является физическая активность. Систематический обзор, проведенный в 2023 году, продемонстрировал положительное влияние школьных программ физической активности на физическую подготовку и кардиометаболическое здоровье детей и подростков с ограниченными возможностями (Manojlovic et al., 2023). Наиболее часто реализуемыми видами физических упражнений были комбинированная аэробная и силовая тренировка, аэробные упражнения, спортивные игры, адаптированные высокоинтенсивные интервальные тренировки, а также спринтерские интервальные тренировки. Результаты исследования однозначно продемонстрировали, что применяемые программы

улучшили компоненты физической подготовки, связанные со здоровьем, такие как кардиореспираторная выносливость.

Игра является одним из фундаментальных прав человека и одним из важнейших видов деятельности в жизни детей. Однако у детей с физическими ограничениями существует меньше возможностей для игры. Обзор литературы, опубликованный в 2024 году, был посвящен использованию вспомогательных технологий для обеспечения «игры ради игры» детьми с физическими ограничениями. В результате анализа были выявлены семь типов вспомогательных технологий: мобильность с электроприводом, виртуальная реальность, роботы, адаптации для различий верхних конечностей, игры с адаптированным переключателем, устройства дополнительной и альтернативной коммуникации, а также средства передвижения (Dabiri Golchin et al., 2023). Эти технологии позволяют создать инклюзивную игровую среду, что способствует развитию социальных и когнитивных адаптивных компетенций.

Особый интерес представляет исследование влияния методики «схематичной игры» на развитие избирательных адаптивных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями. Исследование, проведенное в 2023 году, показало, что обучение на основе схематичной игры привело к статистически значимому улучшению выбранных функциональных математических навыков, а также повседневных жизненных навыков (Maqbool, & Singh, 2023). Возможной причиной отсутствия наблюдаемого улучшения в сферах мелкой моторики и рецептивных доменов может быть высокая вариабельность показателей изменений в этих двух областях среди учащихся с легкими и умеренными интеллектуальными нарушениями, что может быть связано с их предыдущим опытом в этих видах деятельности. Эти результаты подчеркивают важность индивидуализации игровых методик с учетом предыдущего опыта и особенностей развития ребенка.

Современные технологии открывают новые возможности для развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ. Исследование, проведенное в 2023 году, было направлено на разработку и проверку осуществимости и краткосрочной эффективности домашних обучающих модулей дополненной реальности для дошкольников с расстройством аутистического спектра. Дети получали 8-недельные домашние обучающие модули дополненной реальности, занятия проводились по 20 минут четыре раза в неделю. После использования домашних обучающих модулей дополненной реальности общая адаптивная функция, навыки социализации и эмоциональное функционирование детей с РАС значительно улучшились (Lin et al., 2023). Это свидетельствует о перспективности использования технологий дополненной реальности в домашних условиях для развития адаптивных компетенций.

Особую актуальность приобрели технологии, разработанные во время пандемии COVID-19. Систематический обзор литературы, опубликованной в 2024 году, выявил четыре программы: 1) медицинское образование в классах

для укрепления здоровья лиц с интеллектуальными нарушениями, 2) регистрация медицинских записей и медицинские осмотры для укрепления здоровья, 3) обучение с оборудованием и 4) снижение веса и индекса массы тела (Pilayon et al., 2024). Эти программы способствовали развитию адаптивных компетенций в сфере заботы о собственном здоровье у детей с интеллектуальными нарушениями в условиях пандемии.

### **Сравнительный анализ российских и зарубежных практик**

Сравнительный анализ российских и зарубежных практик развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ позволяет выделить как общие тенденции, так и специфические особенности каждого подхода.

К общим тенденциям можно отнести признание важности раннего вмешательства для успешного развития адаптивных компетенций. Как российские, так и зарубежные исследователи подчеркивают, что чем раньше начинается работа по развитию адаптивных компетенций, тем более эффективными будут ее результаты. Это связано с пластичностью детского мозга и возможностью формирования компенсаторных механизмов в раннем возрасте.

Еще одной общей тенденцией является использование комплексного подхода, учитывающего все аспекты развития ребенка. В обеих традициях признается необходимость развития не только отдельных навыков, но и всех компонентов адаптивных компетенций: коммуникативных, эмоционально-волевых, когнитивных и личностных. Такой подход позволяет обеспечить гармоничное развитие ребенка с ОВЗ и его успешную интеграцию в общество.

Что касается специфических особенностей российского подхода, то здесь можно выделить акцент на духовно-нравственном аспекте социальной адаптации детей с ОВЗ. В российской традиции развитие адаптивных компетенций рассматривается в контексте духовно-нравственного воспитания, что отражает особенности российской культуры и образовательной системы.

Характерной особенностью российского подхода является использование методов сенсорной интеграции. Метод сенсорной интеграции активирует работу всех органов чувств, что способствует развитию ребенка и может корректировать его нарушения. Это особенно важно для детей с нарушениями зрения, поскольку у них компенсаторно развиваются другие сенсорные системы.

Инновационным аспектом российской практики является применение стабилометрической платформы для развития функции равновесия. Тренировка функции равновесия способствует тренировке центральной нервной, сенсорной и опорно-двигательной систем у детей с ЗПР, что, в свою очередь, влияет на развитие адаптивных компетенций.

Специфическими особенностями зарубежного подхода являются более широкое использование цифровых технологий и инновационных методов

обучения. В зарубежной практике активно применяются компьютерные программы, мобильные приложения, виртуальная и дополненная реальность для развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ. Это позволяет создавать контролируемую и безопасную среду для тренировки социальных и коммуникативных навыков, а также адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям ребенка.

В зарубежной практике большее внимание уделяется родительским интервенциям и программам поддержки семей. Результаты исследований показывают, что программы поддержки родителей способствуют улучшению поведения ребенка, психического здоровья родителей, родительских практик, родительской самоэффективности, взаимодействия родителей и детей, языковых и социальных навыков ребенка.

Зарубежная практика отличается более развитой системой раннего вмешательства. Программы раннего вмешательства направлены на развитие адаптивных компетенций с самого раннего возраста, что позволяет предотвратить многие проблемы в будущем. Они включают в себя различные виды терапии (физическая, речевая, психологическая), а также образовательные программы, адаптированные к потребностям детей с ОВЗ.

Анализируя российский и зарубежный опыт развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ, необходимо отметить существенное концептуальное противоречие в понимании природы ограничений жизнедеятельности. Медицинская модель инвалидности, которая до сих пор достаточно распространена в отечественной практике, связывает диагноз об инвалидности с физическим телом человека и фокусируется на лечении и корректировке нарушений посредством медицинского вмешательства. В этой парадигме адаптивные компетенции рассматриваются как навыки приспособления ребенка с ОВЗ к требованиям общества. В противовес этому подходу, социальная модель определяет инвалидность как ограничения в возможностях, возникающие в результате физических, психологических, социальных и других барьеров, существующих в обществе. Эта концептуальная коллизия создает фундаментальные различия в психолого-педагогических подходах к развитию адаптивных компетенций.

Второе значимое противоречие наблюдается в понимании соотношения академических и социальных компетенций при работе с детьми с ОВЗ. Российская коррекционная психология традиционно уделяла большое внимание формированию академических навыков как основы дальнейшего обучения и социализации. Однако инклузивное образование требует пересмотра этого приоритета в пользу формирования жизненных компетенций. Как показывают исследования, жизненная компетенция рассматривается как комплексный результат образования, позволяющий обучающемуся с ОВЗ стать социально адаптированным членом общества. Это противоречие между академическим и социально-адаптивным подходами до сих пор не преодолено в практике

работы с детьми с ОВЗ, что создает определенные трудности в разработке эффективных программ психолого-педагогического сопровождения.

Третье существенное противоречие связано с различными подходами к формированию адаптивного поведения. В российской практике преобладает подход, ориентированный на коррекцию нарушений и компенсацию дефицитов через специально организованное обучение. При этом методологическую основу составляет культурно-историческая теория и деятельностный подход. В зарубежной практике активно используется прикладной анализ поведения (ABA-терапия), направленный на коррекцию поведенческих расстройств и развитие адаптивных форм поведения. АБА-терапевт занимается обучением новым навыкам и коррекцией нежелательного поведения через систему позитивного подкрепления. Эти подходы опираются на разные теоретические основания и используют различные методы, что создает сложности при попытках интегрировать зарубежный опыт в российскую практику.

Четвертое противоречие касается понимания роли адаптивности как базовой компетенции. Согласно компетентностному подходу, адаптивность определяется как открытость новым идеям и изменениям, принятие перемен, способность адаптироваться к новым требованиям и условиям. Однако в коррекционной психологии сформировалось понимание, что чрезмерная адаптивность может приводить к конформизму и подавлению индивидуальности. Этот аспект особенно актуален для детей с ОВЗ, поскольку важно не только развивать их способность адаптироваться к среде, но и формировать субъектную позицию, умение отстаивать свои интересы и потребности. Баланс между адаптивностью и автономностью — важный аспект, требующий дальнейшего исследования в контексте развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ.

## Дискуссионные вопросы

Анализ современных практик развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ выявил ряд дискуссионных вопросов, требующих дальнейшего исследования и обсуждения.

Первый дискуссионный вопрос связан с определением оптимального баланса между развитием академических навыков и адаптивных компетенций у детей с ОВЗ. Сторонники приоритета адаптивных компетенций аргументируют свою позицию тем, что эти навыки составляют основу для социальной адаптации и интеграции в общество. Исследование (Harčová et al., 2022) подтверждает, что профиль адаптивного поведения существенно отличается в зависимости от степени нарушений, что требует индивидуализированного подхода к развитию адаптивных компетенций.

Оппоненты данной позиции подчеркивают значимость академических навыков как необходимого условия успешного обучения и профессионального

самоопределения. Они указывают на то, что без базовых академических знаний дети с ОВЗ будут ограничены в выборе профессии и возможностях самореализации.

Интегрированный подход предполагает встраивание развития адаптивных компетенций в академическое обучение. Например, методика схематичной игры (Maqbool, & Singh, 2023) демонстрирует эффективность в одновременном развитии функциональных математических навыков и повседневных жизненных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями.

Второй дискуссионный вопрос касается эффективности различных методов развития адаптивных компетенций у детей с разными типами нарушений. Ряд исследователей настаивает на необходимости строгой дифференциации методов в зависимости от типа нарушения. Например, исследование (Lin et al., 2023) показало эффективность применения домашних обучающих модулей дополненной реальности специфично для детей с расстройством аутистического спектра.

Другая группа исследователей указывает на универсальность некоторых подходов. Так, физическая активность, согласно систематическому обзору (Manojlovic et al., 2023), показывает положительное влияние широкого спектра на детей с различными ограничениями здоровья.

Оптимальный подход предполагает создание базовых программ с возможностью их адаптации под конкретные нарушения, как это предлагается в Паралимпийском отчете Финляндии (Asunta et al., 2022).

Третий дискуссионный вопрос связан с определением оптимальной роли цифровых технологий в развитии адаптивных компетенций. Сторонники активного использования цифровых технологий указывают на их потенциал в создании доступной и адаптивной образовательной среды. Исследование (Lin et al., 2023) демонстрирует, что домашние обучающие модули дополненной реальности значительно улучшают общую адаптивную функцию, навыки социализации и эмоциональное функционирование детей с РАС.

Критики чрезмерной цифровизации подчеркивают риск замены реального социального взаимодействия виртуальным, что может негативно сказаться на развитии практических социальных навыков, необходимых в повседневной жизни.

Сбалансированный подход предполагает использование цифровых технологий как дополнительного инструмента, интегриированного в комплексную программу развития адаптивных компетенций. Например, вспомогательные технологии для обеспечения «игры ради игры», описанные в исследовании (Dabiri Golchin et al., 2023), создают инклюзивную игровую среду, способствующую развитию социальных и когнитивных адаптивных компетенций, но не заменяющую живое взаимодействие.

## Заключение

Проведенный аналитический обзор современных практик развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ позволяет сделать ряд важных выводов. Адаптивные компетенции являются ключевым фактором успешной социальной интеграции детей с ОВЗ, особенно детей с ЗПР и нарушениями зрения. Они включают в себя коммуникативные, эмоционально-волевые, когнитивные и личностные компоненты, которые в совокупности обеспечивают адаптацию ребенка к изменяющимся условиям окружающей среды.

Как в российской, так и в зарубежной практике существует множество подходов к развитию адаптивных компетенций у детей с ОВЗ. Российский опыт характеризуется акцентом на духовно-нравственном аспекте социальной адаптации, использованием методов сенсорной интеграции, развитием системы тьюторского сопровождения. Зарубежный опыт отличается более широким использованием цифровых технологий и инновационных методов обучения, большим вниманием к родительским интервенциям и программам поддержки семей, более развитой системой раннего вмешательства, более индивидуализированным подходом к развитию адаптивных компетенций.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка и апробация программ психолого-педагогического сопровождения развития адаптивных компетенций у детей с ЗПР и нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования; исследование эффективности различных методов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в контексте развития адаптивных компетенций; разработка и стандартизация диагностических комплексов методик для оценки уровня развития адаптивных компетенций у детей с различными типами нарушений; изучение роли семьи в развитии адаптивных компетенций у детей с ОВЗ и разработка эффективных форм и методов работы с семьей.

На основе проведенного анализа предлагаются следующие конкретные меры по внедрению в образовательную систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР и нарушениями зрения с учетом развития адаптивных компетенций:

- 1) разработка и внедрение диагностического комплекса для оценки уровня сформированности адаптивных компетенций у детей с ЗПР и нарушениями зрения, учитывающего специфику их психологического развития (на основе методических разработок Н. В. Бабкиной и Л. И. Плаксиной);
- 2) создание индивидуализированных программ и модели психолого-педагогического сопровождения, включающих модули по развитию коммуникативных, эмоционально-волевых, когнитивных и личностных компонентов адаптивных компетенций, с учетом типологических особенностей ЗПР и характера нарушений зрения;
- 3) разработка методических рекомендаций для специалистов психолого-педагогического сопровождения (педагогов-психологов, дефектологов

и тьюторов) в области развития адаптивных компетенций у детей с ОВЗ, основанной на интеграции российского и зарубежного опыта;

4) разработка методических рекомендаций для родителей по развитию адаптивных компетенций в условиях семейного воспитания, с учетом особенностей развития детей с ЗПР и нарушениями зрения.

Таким образом, развитие адаптивных компетенций у детей с ОВЗ является сложной и многоаспектной проблемой, требующей комплексного подхода и объединения усилий специалистов различных профилей, родителей и общества в целом. Интеграция российского и зарубежного опыта, с учетом социокультурного контекста и особенностей образовательных систем, может способствовать созданию более эффективных программ и моделей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их успешной интеграции в общество.

### Список источников

1. Шевелева, Н. В., & Попов, Г. Н. (2021). Современная среда обучения как элемент социальной интеграции детей с задержкой психического развития. *Научно-педагогическое обозрение*, 1(35), 57–65. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-57-65>
2. Чирова, Т. А. (2016). Социальная адаптация детей с ОВЗ как аспект духовно-нравственного воспитания. *Молодой ученый*, 2(106), 867–869. <https://moluch.ru/archive/106/25366/>
3. Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., Lachman, J. M., & Qiao, D. (2023). Parenting Interventions That Promote Child Protection and Development for Preschool-Age Children with Developmental Disabilities: A Global Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 2128–2142. <https://doi.org/10.1177/15248380231207965>
4. Бабкина, Н. В. (2021). Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 4(202), 36–44. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44>
5. Чемерилова И. А., & Иванова Е. К. (2020). Современная практика сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. *Мир науки, культуры, образования*, 4(83), 203–206. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoy-praktika-soprovozhdeniya-semey-vospituyvayuschih-detey-s-ovz>
6. Бутенко, Н. В. (2024). Пути социализации детей дошкольного возраста в современном культурно-образовательном пространстве. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 5(183), 40-54. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.183.5.003>
7. Дыбошина, Е. А., & Шадрина, Л. Г. (2023). Обучение диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития. *Вестник ТГПУ*, 2(226), 118–126. <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>
8. Дружинина, Л. А., Осипова, Л. Б., & Плаксина, Л. И. (2017). *Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования*. Учеб.-метод. пособие. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. <https://search.rsl.ru/ru/record/01009442099>

9. Никитенко, И. М., & Жогова, Д. В. (2024). Метод сенсорной интеграции как фактор социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. *Наука и практика в образовании: электронный научный журнал*, 5(5), 174–179. [https://doi.org/10.54158/27132838\\_2024\\_5\\_5\\_174](https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_5_174)
10. Потагуев, Н. И., Бобкова, С. Н., Зверева, М. В., & Матвеев, Ю. А. (2021). Влияние тренировок на стабилометрической платформе на развитие функции равновесия у детей с задержкой психического развития. *Бизнес. Образование. Право*, 1, 358–362. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.54.139>
11. Любимов, М. Л., Куминова, И. И., & Мокс, А. А. (2019). Технологии ассистирования и тьюторства в системе дополнительного образования при работе с детьми с ОВЗ. *Бизнес. Образование. Право*, 2, 399–409. <https://vestnik.volbi.ru/webarchive/247/pedagogicheskie-nauki/tehnologii-assistirovaniya-i-tyutorstva-.html>
12. Филиппова, О. Г., & Дзюба, Д. Р. (2022). Повышение уровня сформированности билингвальной компетенции у педагогов дошкольных образовательных организаций. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 5(171), 239–253. <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-urovnya-sformirovannosti-bilingvalnoy-kompetentsii-u-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy>
13. Чемерилова, И. А. (2021). Способы измерения адаптивных ресурсов семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Тенденции развития науки и образования*, 72(5), 21–26. <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-2/11-chemerilova.pdf>
14. Гаялант, И. Г. (2020). Организация креативных практик в социокультурном пространстве детей. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 3(156), 35–45. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-creativnyh-praktik-v-sotsiokulturnom-prostranstve-detey/pdf>
15. Hapčová, M., Celušáková, H., Turoňová, D., Souček Vaňová, M., Besedová, L., Demkaninová, D., & Babinská, K. (2022). Adaptive Behavior in Slovak Children with Intellectual Disability in Institutional Care. *Children (Basel)*, 9(12), 1911. <https://doi.org/10.3390/children9121911>
16. Alfieri, P., Macchiaiolo, M., Collotta, M., Montanaro, F. A. M., Caciolo, C., Cumbo, F., Galassi, P., Panfili, F. M., Cortellessa, F., Zollino, M., Accadìa, M., Seri, M., Tartaglia, M., Bartuli, A., Mammi, C., Vicari, S., & Priolo, M. (2022). Characterization of Cognitive, Language and Adaptive Profiles of Children and Adolescents with Malan Syndrome. *Journal of Clinical Medicine*, 11(14), 4078. <https://doi.org/10.3390/jcm11144078>
17. Rotor, E., Reyes, H. J. L., Palad, Y. Y., Torres, J. M. A., Pascua, A. J. B., & Tabios, N. J. M. (2024). Promoting Physical Activity for Children with Disabilities: Experiences of Key Influencers. *Philippine Journal of Allied Health Sciences*, 7(2), 006. <https://doi.org/10.36413/pjahs.0702.006>
18. Manojlovic, M., Roklicer, R., Trivic, T., Milic, R., Maksimović, N., Tabakov, R., Sekulic, D., Bianco, A., & Drid, P. (2023). Effects of school-based physical activity interventions on physical fitness and cardiometabolic health in children and adolescents with disabilities: a systematic review. *Frontiers in Physiology*, 14, 1180639. <https://doi.org/10.3389/fphys.2023.1180639>
19. Asunta, P., Kämppi, K., Ng, K., Saari, A., & Tammelin, T. (2022). Results From Finland's 2022 Para Report Card on Physical Activity for Children and Adolescents

With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(3), 475–484. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0068>

20. Dabiri Golchin, M., Ripat, J., & Verdonck, M. (2023). Assistive technology to facilitate children's play: a scoping review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(7), 2419–2429. <https://doi.org/10.1080/17483107.2023.2298825>

21. Maqbool, B., & Singh, A. (2023). Effect of Scheming Play Training Package on the Development of Selective Adaptive Skills among Children with Intellectual Disabilities. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 5(5), 40–46. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.7640>

22. Lin, L. Y., Lin, C. H., Chuang, T. Y., Loh, S. C., & Chu, S. Y. (2023). Using home-based augmented reality storybook training modules for facilitating emotional functioning and socialization of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2202454>

23. Shakya, S., Parsekar, S. S., Ramachandran, S., Madapura, S. S., Balakrishna Shetty, H., Anaby, D., Gopalakrishna, S., Venkatesan, V. S., & Rao, B. K. (2022). Physiotherapy interventions for head and trunk control in children with developmental disabilities: A scoping review protocol. *F1000Research*, 11, 1074. <https://doi.org/10.12688/f1000research.123955.2>

24. Pilayon, B., Lertsakornsiri, M., Vorasiha, P., & Wongboonnak, R. (2024). Stimulating Development Method to Promote Health in Children with Intellectual Disabilities During the COVID-19 Pandemic Crisis: A Systematic Literature Review. *Nurse Line Journal*, 9(1), 42–51. <https://nurseline.jurnal.unej.ac.id/index.php/NLJ/article/view/46815>

25. Kantor, V., & Proekt, Y. (2022). Inclusive professional competencies of a teacher in the assessments of parents of children with disabilities. *Perspectives of Science and Education*, 1, 328–342. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24>

26. Vanderloo, L. M., Taylor, L., Yates, J., Bassett-Gunter, R., Stanley, M., & Tucker, P. (2022). Physical activity among young children with disabilities: a systematic review protocol. *BMJ Open*, 12(8), e060140. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-060140>

## References

1. Sheveleva, N. V., & Popov, G. N. (2021). Modern learning environment as an element of social integration of children with mental development delay. *Pedagogical Review*, 1(35), 57–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-57-65>
2. Chirova, T. A. (2016). Social adaptation of children with disabilities as an aspect of spiritual and moral education. *Young Scientist*, 2(106), 867–869. (In Russ.). <https://moluch.ru/archive/106/25366/>
3. Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., Lachman, J. M., & Qiao, D. (2023). Parenting Interventions That Promote Child Protection and Development for Preschool-Age Children with Developmental Disabilities: A Global Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 2128–2142. <https://doi.org/10.1177/15248380231207965>
4. Babkina, N. V. (2021). Current trends in education and psychological-pedagogical support of children with mental retardation. *News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 4(202), 36–44. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44>
5. Chemerilova, I. A., & Ivanova, E. K. (2020). Modern practice of supporting families raising children with disabilities. *World of Science, Culture, Education*, 4(83), 203–206. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-praktika-soprovozhdeniya-semye-vospituyayuschih-detey-s-ovz>

6. Butenko, N. V. (2024). Ways of socialization of preschool children in the modern cultural and educational space. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 5(183), 40–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.183.5.003>
7. Dyboshina, E. A., & Shadrina, L. G. (2023). Teaching dialogic speech to older preschoolers with mental development delay. *TSPU Bulletin*, 2(226), 118–126. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>
8. Druzhinina, L. A., Osipova, L. B., & Plaksina, L. I. (2017). *Psychological and pedagogical support of preschoolers with visual impairment in the conditions of inclusive education*. Educational and methodological manual. Chelyabinsk: Publishing house of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. (In Russ.). <https://search.rsl.ru/ru/record/01009442099>
9. Nikitenko, I. M., & Zhogova, D. V. (2024). Sensory integration method as a factor of socialization of preschool children with disabilities. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*, 5(5), 174–179. (In Russ.). [https://doi.org/10.54158/27132838\\_2024\\_5\\_5\\_174](https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_5_174)
10. Potatuev, N. I., Bobkova, S. N., Zvereva, M. V., & Matveev, Yu. A. (2021). Influence of training on a stabilometric platform on the development of balance function in children with mental development delay. *Business. Education. Law*, 1, 358–362. (In Russ.). <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.54.139>
11. Lyubimov, M. L., Kuminova, I. I., & Moks, A. A. (2019). Assisting and tutoring technologies in the system of additional education when working with children with disabilities. *Business. Education. Law*, 2, 399–409. (In Russ.). <https://vestnik.volbi.ru/webarchive/247/pedagogicheskie-nauki/tehnologii-assistirovaniya-i-tyutorstva-.html>
12. Filippova, O. G., & Dzyuba, D. R. (2022). Increasing the level of bilingual competence formation among teachers of preschool educational organizations. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 5(171), 239–253. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-urovnya-sformirovannosti-bilingvalnoy-kompetentsii-u-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy>
13. Chemerilova, I. A. (2021). Methods of measuring adaptive resources of a family raising a child with disabilities. *Trends in the Development of Science and Education*, 72(5), 21–26. (In Russ.). <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-2/11-chemerilova.pdf>
14. Galyant, I. G. (2020). Organization of creative practices in the sociocultural space of children. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 3(156), 35–45. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-kreativnyh-praktik-v-sotsiokulturnom-prostranstve-detey/pdf>
15. Hapčová, M., Celušáková, H., Turoňová, D., Souček Vaňová, M., Besedová, L., Demkaninová, D., & Babinská, K. (2022). Adaptive Behavior in Slovak Children with Intellectual Disability in Institutional Care. *Children (Basel)*, 9(12), 1911. <https://doi.org/10.3390/children9121911>
16. Alfieri, P., Macchiaiolo, M., Collotta, M., Montanaro, F. A. M., Caciolo, C., Cumbo, F., Galassi, P., Panfili, F. M., Cortellessa, F., Zollino, M., Accadia, M., Seri, M., Tartaglia, M., Bartuli, A., Mammì, C., Vicari, S., & Priolo, M. (2022). Characterization of Cognitive, Language and Adaptive Profiles of Children and Adolescents with Malan Syndrome. *Journal of Clinical Medicine*, 11(14), 4078. <https://doi.org/10.3390/jcm11144078>
17. Rotor, E., Reyes, H. J. L., Palad, Y. Y., Torres, J. M. A., Pascua, A. J. B., & Tabios, N. J. M. (2024). Promoting Physical Activity for Children with Disabilities:

Experiences of Key Influencers. *Philippine Journal of Allied Health Sciences*, 7(2), 006. <https://doi.org/10.36413/pjahs.0702.006>

18. Manojlovic, M., Roklicer, R., Trivic, T., Milic, R., Maksimović, N., Tabakov, R., Sekulic, D., Bianco, A., & Drid, P. (2023). Effects of school-based physical activity interventions on physical fitness and cardiometabolic health in children and adolescents with disabilities: a systematic review. *Frontiers in Physiology*, 14, 1180639. <https://doi.org/10.3389/fphys.2023.1180639>
19. Asunta, P., Kämppi, K., Ng, K., Saari, A., & Tammelin, T. (2022). Results From Finland's 2022 Para Report Card on Physical Activity for Children and Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(3), 475–484. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0068>
20. Dabiri Golchin, M., Ripat, J., & Verdonck, M. (2023). Assistive technology to facilitate children's play: a scoping review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(7), 2419–2429. <https://doi.org/10.1080/17483107.2023.2298825>
21. Maqbool, B., & Singh, A. (2023). Effect of Scheming Play Training Package on the Development of Selective Adaptive Skills among Children with Intellectual Disabilities. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 5(5), 40–46. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.7640>
22. Lin, L. Y., Lin, C. H., Chuang, T. Y., Loh, S. C., & Chu, S. Y. (2023). Using home-based augmented reality storybook training modules for facilitating emotional functioning and socialization of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2202454>
23. Shakya, S., Parsekar, S. S., Ramachandran, S., Madapura, S. S., Balakrishna Shetty, H., Anaby, D., Gopalakrishna, S., Venkatesan, V. S., & Rao, B. K. (2022). Physiotherapy interventions for head and trunk control in children with developmental disabilities: A scoping review protocol. *F1000Research*, 11, 1074. <https://doi.org/10.12688/f1000research.123955.2>
24. Pilayon, B., Lertsakornsiri, M., Vorasiha, P., & Wongboonnak, R. (2024). Stimulating Development Method to Promote Health in Children with Intellectual Disabilities During the COVID-19 Pandemic Crisis: A Systematic Literature Review. *Nurse Line Journal*, 9(1), 42–51. <https://nurseline.jurnal.unej.ac.id/index.php/NLJ/article/view/46815>
25. Kantor, V., & Proekt, Y. (2022). Inclusive professional competencies of a teacher in the assessments of parents of children with disabilities. *Perspectives of Science and Education*, 1, 328–342. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24>
26. Vanderloo, L. M., Taylor, L., Yates, J., Bassett-Gunter, R., Stanley, M., & Tucker, P. (2022). Physical activity among young children with disabilities: a systematic review protocol. *BMJ Open*, 12(8), e060140. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-060140>

Статья поступила в редакцию: 01.05.2025;  
одобрена после рецензирования: 13.07.2025;  
принята к публикации: 15.09.2025.

The article was submitted: 01.05.2025;  
approved after reviewing: 13.07.2025;  
accepted for publication: 15.09.2025.

*Информация об авторах / Information about the authors*

**Елена Викторовна Ушакова** — кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

**Elena V. Ushakova** — PhD in Psychology, Associate Professor, Director, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

ushakova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>

**Елена Борисовна Борисова** — педагог-психолог, школа № 1248, ассистент кафедры тифлопедагогики, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

**Elena B. Borisova** — Educational Psychologist, School No. 1248, Assistant, Department of Typhlopedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

levit03@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-6344-4614>

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.