



Моделирование инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями

Т. В. ТУМАНОВА, Т. Б. ФИЛИЧЕВА, О. В. ЮГОВА, А. О. БЕЛЯКИН

АННОТАЦИЯ

Введение. Исследование направлено на решение актуальных задач удовлетворения запросов российской и международной системы образования в раскрытии потенциала и содержания персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Цель исследования – обоснование и проектирование моделей инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, а именно, детей с тяжелыми нарушениями речи и детей, находящихся на длительном пребывании в лечебном учреждении.

Материалы и методы. Первые два блока исследовательской программы позволили охватить 162 педагога, работающих с длительно болеющими детьми в госпитальных школах проекта «УчимЗнаем», а также педагогов, работающих с детьми с нарушениями речи в образовательных учреждениях. Третий блок объединил данные изучения 64 семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи. В основу исследования положены авторские системы опроса респондентов и персонализированные образовательные методики (Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.В. Югова).

Результаты исследования. Конкретизирован понятийно-категориальный аппарат в рамках заявленной тематики; изучена готовность педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, к инклюзивным стратегиям персонализированного психолого-педагогического сопровождения в рамках уровней: низкий (46%); интуитивно-ситуативный (28%); начально-парадигматический (22%); уровень осознанной мотивационно-содержательной готовности (4%). Спроектированы модели и алгоритмы персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями (на примере длительно болеющих детей и детей с тяжелыми нарушениями речи); разработаны и апробированы микро- и мезопрограммы образовательной направленности. Выделены группы родителей: активные (25%), делегирующие (53%), пассивные (22%).

Заключение. Спроектирована универсальная модель построения инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Определена значимость соответствующей подготовки кадров и формирования их профессиональных компетенций. Раскрыты стратегии вовлечения родителей детей в этот процесс.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзивное образование, персонализированное образовательное пространство, дети с особыми образовательными потребностями, дети с нарушениями речи, госпитальная школа

Для цитирования: Туманова Т. В., Филичева Т. Б., Югова О. В., Белякин А. О. Моделирование инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 496–511. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.31>

Поступила: 14.08.2024 | Одобрена: 12.11.2024 | Опубликована: 28.02.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Modeling of inclusive strategies for personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs

T. V. TUMANOVA, T. B. FILICHEVA, O. V. YUGOVA, A. O. BELYAKIN

ABSTRACT

Introduction. The research is aimed at solving urgent problems of meeting the demands of the Russian and international education system in unlocking the potential and content of personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs. The purpose of the study is to substantiate and design models of inclusive strategies for personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs, namely, children with severe speech disorders and children on long-term stay in a medical institution.

Materials and methods. The first two blocks of research program allowed to cover 162 teachers working with long-term ill children in the hospital schools of the UchiMznai project, as well as teachers working with children with speech disorders in educational institutions. The third research unit combined data from the study of 64 families raising children with severe speech disorders. The research is based on the author's survey systems of respondents and personalized educational methods (T.B. Filicheva, T.V. Tumanova, O.V. Yugova).

The results of the study. The conceptual and categorical apparatus is specified within the framework of the stated topic; the readiness of teachers working with children with special educational needs for inclusive strategies of personalized psychological and pedagogical support within the framework of the levels is studied: low (46%); intuitive-situational (28%); initial-paradigmatic (22%); the level of conscious motivational and meaningful readiness (4%). Models and algorithms for personalized education of children with special educational needs have been designed (using the example of long-term ill children and children with severe speech disorders); micro- and mesoprograms of educational orientation have been developed and tested. Groups of parents were identified: active (25%), delegating (53%), passive (22%).

Conclusion. A universal model for building inclusive strategies for personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs has been designed. The importance of appropriate training of personnel and the formation of their professional competencies is determined. Strategies for involving parents of children in this process are revealed.

KEYWORDS

inclusive education, personalized educational space, children with special educational needs, children with speech disorders, hospital school

For Citation: Tumanova, T. V., Filicheva, T. B., Yugova, O. V., & Belyakin, A. O. (2025). Modeling of inclusive strategies for personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (1), 496–511. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.31>

Received: 14 August 2024 | Approved: 12 November 2024 | Published: 28 February 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Нормативные документы ООН и ЮНЕСКО определяют международно-правовые обязательства, которые признают и поощряют право каждого человека на доступ к качественному образованию, как одного из основополагающих прав человека. В докладе ЮНЕСКО «Инклюзия и образование: все значит все» указывает, что и учащиеся, и родители должны быть больше вовлечены в систему образования (<https://www.unesco.org/gem-report/ru/inclusion>).

В настоящее время в российской действительности сложились оптимальные условия для усовершенствования парадигм специального и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, охватывающего все регионы страны. Нормативно-правовой базис обеспечения этих процессов за последние десятилетия получил устойчивое развитие в документах федерального, регионального, муниципального и локального уровней [1].

Ученые и практики солидарны во мнении, что участие родителей и работа с семьей являются важнейшим условием эффективности любого образовательного процесса в целом и инклюзивных практик, в частности. Одним из ключевых факторов вовлечения родителей в инклюзивное образование является их привлечение в качестве сознательных и активных участников создания инклюзивной образовательной среды [2]. Инклюзивное образование является полем коллективной активности его субъектов, среди которых выделяются родители детей с ОВЗ, и от вовлеченности которых в образовательный процесс во многом зависит успех включения. При этом взаимодействие с родителями таких детей определяется педагогами как одна из наиболее трудно решаемых задач их профессиональной деятельности [3]. Подчеркнуто, что мнение родителей играет важную роль в определении качества инклюзивного образования [4].

Важно отметить, что одной из центральных идей современной научной школы коррекционной педагогики является идея о том, что «самый короткий путь к инклюзии – это ранняя помощь» [5]. В госпитальной педагогике ранняя помощь длительно болеющим детям и их родителям рассматривается в контексте работы со стрессом и дистрессом [6].

Произошло содержательное и организационное изменение системы подготовки профессиональных педагогических кадров для нужд специального и инклюзивного образования, учитывающее глобальное решение задач человекоцентрического характера, обозначенных на общегосударственном уровне в нормативно-правовых документах [1]. В российском и мировом научном пространстве разработаны вариативные концепции изучения и психолого-педагогического сопровождения детей нарушениями речи и коммуникации [7], учитываются рискообразующие факторы, вызванные пандемической ситуацией [8], сформулированы теоретико-методологические основы и алгоритмы персонализации в образовании [9], определены векторы развития образования длительно болеющих детей [10; 11]. Вопрос подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями рассматривается в разных ракурсах, в том числе с акцентом на изучение и формирование их инклюзивных компетенций и диспозиций [12].

Введено понятие «инклюзивное образование» – с правовым обеспечением равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [13].

В парадигматически выстроенной социальной системе взаимоотношений такое пространство определяет множественный потенциал реализации векторов гармоничного существования, развития, роста вовлеченных в систему участников (детей, членов семей, педагогов, социальных партнеров и проч.) с учетом компонентов, составляющих упомянутое пространство.

Традиционное зарождение идей персонализма в античных философских концепциях экзистенциального и теистического направлений утверждает ценность личности человека как ценность самой связи с Творцом и созданным им миром. Достижение «пика» такой ценности видится философами в концентрации духовных смыслов как наивысшей точки потенциала личности. Модели персонализма античной философии породили впоследствии развитие в европейской науке в целом и российской, в частности, уникальные основы глубинного познания человека

и аспектов его бытия в иерархии областей существующей реальности, что нашло отражение в работах Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Ф.М. Достоевского и др. К началу XX века персонализм становится оформившимся научным направлением, определившим возросший интерес исследователей к изучению личности человека, смысла его жизни и смерти в контексте развития человеческой цивилизации [14]. Дальнейшее развитие взглядов обусловило проникновение идей персонализма в области философии, культуры и искусства, медицины, психологии, педагогики и др., то есть, практически во все области деятельности человека [9].

Исходя из истоков персонализма, проблемное поле обозначенного нами исследования определило необходимость изучения научных взглядов на проблему персонализации и персонификации образования детей в целом и, в частности, детей с особыми образовательными потребностями (на примере детей, имеющих тяжелые нарушения речи и детей, находящихся на длительном лечении). В российских психологических исследованиях были выявлены разнонаправленные векторы интерпретации понятия «персонификация»: как свойства личности с учетом потребности человека быть «уникальным» [15], как психологической неповторимости «индивидуального человека» [16], как бытия человека в статусе «социального субъекта» [9] и др. Нередко исследователи рассматривают соотношение «персонификации» и «персонализации» дуально в контексте процессов самопознания, саморазвития и самообразования [17].

Введено понятие «пространства персоногенеза» развивающегося индивида, включенного, благодаря образованию, в процесс «социогенеза». В связи с этим категория «персонализация» (от *personality*) является отражением развития педагогических систем, а «персонификация» (от *person*) предполагает роль человека как социального субъекта. Таким образом, персонализация определяет уникальность личности в обучении и внеучебной воспитательной работе [9]. Параллельно с понятием «инклюзивное образовательное пространство» применяется и другое понятие – «персонализированное образовательное пространство», интерпретация которого в ряде российских и зарубежных источников подразумевает целенаправленно спроектированную композицию материальных и нематериальных элементов внешнего пространства и содержательного наполнения образования с учетом иерархии ценностных позиций участников [18].

В последние десятилетия динамично развиваются направления психолого-педагогической поддержки «длительно болеющих детей» с тяжелыми или хроническими заболеваниями, пролонгированно находящихся на стационарном лечении. Обозначены важные направления работы с стрессовыми ситуациями в семье заболевшего ребенка [19]. Происходит расширение и изменение парадигм образования таких детей, в том числе, с применением дистанционных и гибридных форм организации образовательного процесса [20].

Тяжелое заболевание ребенка – это значимое событие в жизни родителей; оно вызывает сильное эмоциональное напряжение, тревогу, дистресс. Известие о болезни ребенка для родителей является событием, которое несет в себе трагедию [21].

Отмечается несомненная значимость функционирования особого педагогического коллектива госпитальных школ [22]. Сохранение и восстановление здоровья детей, которые находятся на лечении и реабилитации в учреждениях здравоохранения в течение значительного периода своей жизни, является первоочередной задачей специалистов. При этом психолого-педагогическая помощь их семье становится важнейшим компонентом модели психолого-педагогического сопровождения детей.

В настоящее время семья, в которой воспитывается длительно болеющий ребенок, рассматривается исследователями как реабилитационная структура. При этом семья изначально имеет потенциальные возможности создания максимально благоприятных условий для воспитания и развития ребенка [21]. Подчеркивается важность оказания не только педагогической поддержки, но и психологической помощи таким семьям с учетом их ресурсного состояния [23].

В то же время проблема персонализированного образования и персонализированного образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными, например, длительным пребыванием на стационарном лечении (при онкогематологических заболеваниях) или тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в контексте дальнейшей эволюции инклюзивных стратегий в нашем обществе остается недостаточно раскрытой.

В связи с этим определяется актуальность исследования, обусловленная необходимостью удовлетворения запросов российской системы образования в раскрытии потенциала и содержания персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (на примере вышеобозначенных групп детей), находящихся в вариативных институциональных условиях. Решение актуальных задач реализации инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями предполагает:

- конкретизацию понятийно-категориального аппарата в рамках заявленной тематики;
- изучение готовности педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями к инклюзивным стратегиям персонализированного психолого-педагогического сопровождения;
- проектирование модели персонализированной образовательной среды и алгоритма персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями (на примере длительно болеющих детей и детей с тяжелыми нарушениями речи);
- моделирование микро- и мезопрограмм образовательной направленности для участников процесса персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями;
- выявление особенностей и позиции семьи ребенка с особыми образовательными потребностями по их включению в процесс персонализированного психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Цель исследования состоит в обосновании и проектировании моделей инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, а именно, детей с тяжелыми нарушениями речи и детей, находящихся на длительном пребывании в лечебном учреждении.

Предметом исследования явилось построение модели персонализированной образовательной среды и алгоритмов персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи и детей, находящихся на длительном лечении в условиях стационара и обучающихся в госпитальной школе проекта «УчимЗнаем».

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В период с 2022-2024 гг. была спроектирована и реализована исследовательская программа, охватившая педагогов, работающих с длительно болеющими детьми в госпитальных школах проекта «УчимЗнаем» (Москва и Московская область), а также педагогов, работающих в образовательных учреждениях Республики Татарстан. Программа исследования объединила два содержательных блока. *Первый блок* исследовательской программы объединил опрос педагогов на предмет выявления осведомленности о персонализированном психолого-педагогическом сопровождении детей с особыми потребностями и последующее формирование тезауруса по проблеме исследования.

Второй блок исследовательской программы объединил выполнение педагогами, выбранными в рамках первого блока исследования, микропрограмм и мезопрограмм персонализированного психолого-педагогического сопровождения (на материале методик Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой) в работе с длительно болеющими детьми и детьми с ТНР, а также последующий опрос педагогов по итогам проведенной работы.

В рамках реализации первого и второго блоков исследования в него были вовлечены 162 педагога, работающих в образовательных учреждениях Республики Татарстан и госпитальной школе проекта «УчимЗнаем» (Москва и Московская область). Ниже в таблице 1 приведены показатели вовлеченности в исследование педагогов из указанных регионов.

Таблица 1

Количество педагогов–респондентов, вовлеченных в опрос (%)

Педагоги/количественные показатели	Образовательные учреждения, Республика Татарстан	Госпитальная школа, проект «УчимЗнаем»
Воспитатель	20	10
Педагог -психолог	7	10
Учитель начальной школы	53	60
Учитель-логопед	7	10
Учитель-дефектолог	6	8
Педагог дополнительного образования	2	2
Тьютор	5	-
Тьютор, работающий с длительно болеющими детьми	—	Не являются отдельной категорией работников среди участников опроса, поскольку большинство выше представленных педагогов (87%) имеют параллельно с основным образованием статус «Тьютор»

Показатели процентного распределения участников опроса свидетельствуют о сравнительно схожем количестве вовлеченных в исследование педагогов в образовательных учреждениях (Республика Татарстан и госпитальная школа г. Москвы и Московской области). Так, в большей мере в нем приняли участие учителя начальных классов (53% и 60% в указанных регионах), затем – воспитатели (20% и 10%), тогда как педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи и педагоги дополнительного образования составили малочисленную группу респондентов. Как видно из данных таблицы, в опросе респондентов из образовательных учреждений Республики Татарстан было представлено незначительное число тьюторов. В то же время в отделениях госпитальных школ проекта «УчимЗнаем» представлено наибольшее число педагогов, имеющих дополнительно образование тьюторов, сопровождающих длительно болеющего ребенка.

Третий блок исследовательской программы включил изучение родительской позиции и особенностей семейного воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Для этого было проведено анкетирование 64 семей, воспитывающих детей с ТНР. Полученная информация дополнялась данными из беседы с родителями, наблюдения и анализа предоставленных ими видеоматериалов (на материале методики О.В. Юговой).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках анализа результатов опроса респондентов, проведенного в *первом блоке* исследовательской программы, были установлены типы реакций и ответов респондентов: отказы от ответов (в т. ч. формализованные, например, «у меня нет на это времени»), ошибочные («персонализация – это медицинская процедура»), частично адекватные («персонализированное образование – не то же самое, что индивидуальное; это какой-то особый подход»), а также адекватные ответы («персонализированное образование детей с онкологией позволяет учитывать состояние их здоровья, особенности учебы; на основе этого строится образование; сами программы сочетают работу разных медиков и педагогов»).

Поуровневый анализ полученных реакций и ответов респондентов позволил сделать выводы о преимущественно низком уровне осведомленности педагогов о сути персонализации в психолого-педагогическом сопровождении и, в частности, в образовании детей с особыми потребностями (82% ответов респондентов из Р. Татарстан и 61% ответов респондентов из госпитальных школ). В то же время выявлены реакции, отнесенные к интуитивно-ситуативному (8% и 18% соответственно) и начально-парадигматическому уровням (6% и 12% соответственно) осозна-

ния проблемы персонализации в заявленной области. Уровень осознанной мотивационно-содержательной готовности подтвержден незначительным числом ответов респондентов из образовательных учреждений Р. Татарстан и госпитальной школы проекта «УчимЗнаем» (4% и 11% ответов) [6]. Характер ответов и поуровневое распределение реакций респондентов определили дальнейшие действия в рамках исследовательской программы.

Так, к выполнению заданий в рамках второго блока исследовательской программы были допущены респонденты, чьи ответы продемонстрировали интуитивно-ситуативный, началь-но-парадигматический уровни и уровень и мотивационно-содержательной готовности к реализации персонализированных стратегий психолого-педагогического сопровождения детей. Результатом первого блока исследовательской программы можно считать составление особого тезауруса – «Тезауруса концепции персонализации» с последующим динамичным наполнением и размещением информации в открытых источниках (размещен на сайте Московского педагогического государственного университета). <https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/06/Тезаурус-концепции-персонализации.pdf>.

В рамках выполнения *второго блока исследовательской программы* педагогам было предложено включить в структуру и содержание своей профессиональной деятельности образовательные микро- и мезопрограммы персонализированной направленности, разработанные для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями. Вариативные авторские образовательные программы, предложенные педагогам, позволяют учитывать критерии и маркеры нарушенного/особого статуса и особых потребностей детей с учетом возможного социально-ориентированного потенциала реализации, что в целом соответствует интерпретации в области специальной педагогики понятийного аппарата, отражающего области персонализации образовательного пространства. Содержательно образовательные микро- и мезопрограммы персонализированной направленности были представлены методиками: инклюзивное конструирование «Учим логике легко» (разделы «Равновесие», «Повороты и вращение», «Тени предметов», «Проекции»), «Юный электроник», «Неинвазивная нейростимуляция миофункциональных и речевых возможностей «Логотренер», обучение грамоте по букварю «Учим читать легко!», что в некоторых позициях соотносимо с опытом российских и зарубежных коллег в контексте разно-векторного применения интегративных образовательных технологий [24; 7]. В качестве иллюстрации ниже приведен алгоритм построения персонализированной микропрограммы инклюзивного конструирования (см. рис. 1).

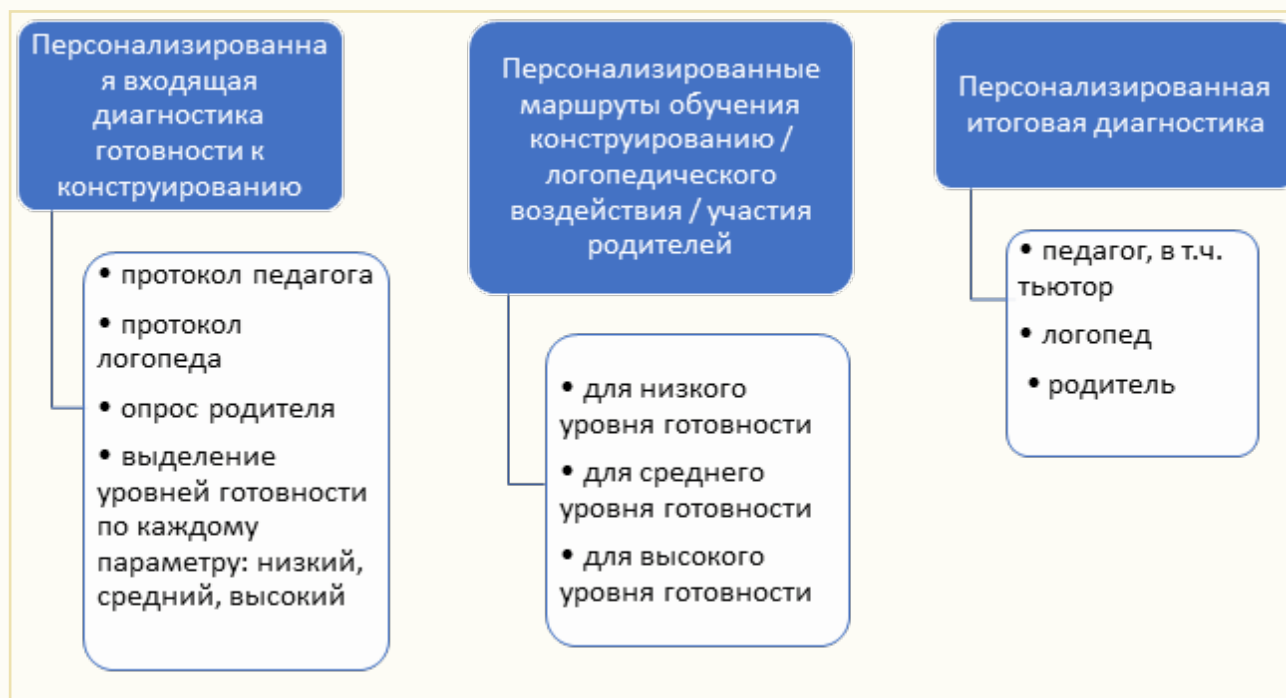


Рисунок 1 Алгоритм построения персонализированной микропрограммы инклюзивного конструирования «Учим логике легко»

Показатели распределения персонализированных микро- и мезо- образовательных программ среди привлеченных педагогов образовательных учреждений Республики Татарстан и госпитальной школы проекта «УчимЗнаем» представлены ниже, в таблице 2.

Таблица 2

Показатели распределения персонализированных программ среди респондентов

Педагог-респондент	Образовательные микро- и мезо-программы / возможность интеграции в макропрограммы	Наличие в образовательной программе диагностического и аналитического компонента	Наличие в образовательной программе критериев персонализации
Воспитатель	Инклюзивное конструирование «Учим логике легко»/да	+	+
Учитель начальных классов	Персонализированный букварь/да	–	+
Педагог дополнительного образования (ДО)	Инклюзивное конструирование «Юный электроник»/да	–	+
Учитель начальных классов – тьютор, реализующий программы ДО	Инклюзивное конструирование «Учим логике легко»/да	+	+
	Инклюзивное конструирование «Юный электроник»/да	–	+
Логопед	Персонализированный букварь/да	–	+
	Технологии неинвазивной нейростимуляции мифункциональных и речевых возможностей «Логотренер»/да	+	+
Педагог-психолог	Инклюзивное конструирование «Учим логике легко»/да	+	+

Как видно из данных таблицы, наиболее оптимальными представляются микро- и мезопрограммы, имеющие потенциал их интеграции в макропрограммы воздействия (в рамках деятельности каждого из педагогов). При этом не все представленные в таблице микро- и мезопрограммы имели непосредственно включенные в них диагностические и аналитические компоненты. Так, в процессе обучения детей чтению с опорой на персонализированный букварь «Учим читать легко», педагоги используют отдельно существующие упроченные в практической деятельности методики и технологии предварительной оценки готовности ребенка к овладению грамотой. Инклюзивное конструирование «Юный электроник» опирается на динамично развивающуюся образовательную микро-программу, в рамках которой диагностический и аналитический блоки находятся в стадии разработки и апробации. Остальные образовательные программы, представленные в таблице 2, представлены в полном объеме компонентов.

На следующем этапе работы в рамках второго блока исследовательской программы педагоги, реализовавшие в рамках своей профессиональной деятельности образовательные микро- и мезопрограммы персонализированной направленности, участвовали в опросе по итогам работы. Результаты этого опроса позволили сформулировать следующие выводы:

- респонденты поддерживают направленность на персонализацию психолого-педагогического сопровождения и, в частности, образования детей с особыми потребностями (100%);
- персонализация психолого-педагогического сопровождения и, в частности, образования детей с особыми потребностями должна учитывать параметры ограниченных возможностей и достижимого потенциала каждого ребенка (100%);
- оптимальная подготовка и включение педагога в процесс работы с детьми с особыми потребностями достижимы в процессе обучения самих педагогов при формировании осо-

бых профессиональных компетенций (ПК) – компетенций готовности к проектированию, реализации и поддержанию параметров и компонентов персонализированной образовательной среды;

- моделирование инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения и образования детей с особыми образовательными потребностями является востребованным и актуальным направлением в общем, специальном и инклюзивном образовании.

Исходя из результатов исследования и опыта многолетней работы, становится возможным в обобщенном виде предложить универсальную модель построения инклюзивных стратегий персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями как неотъемлемый компонент в структуре персонализированного сопровождения (см. рис. 2).

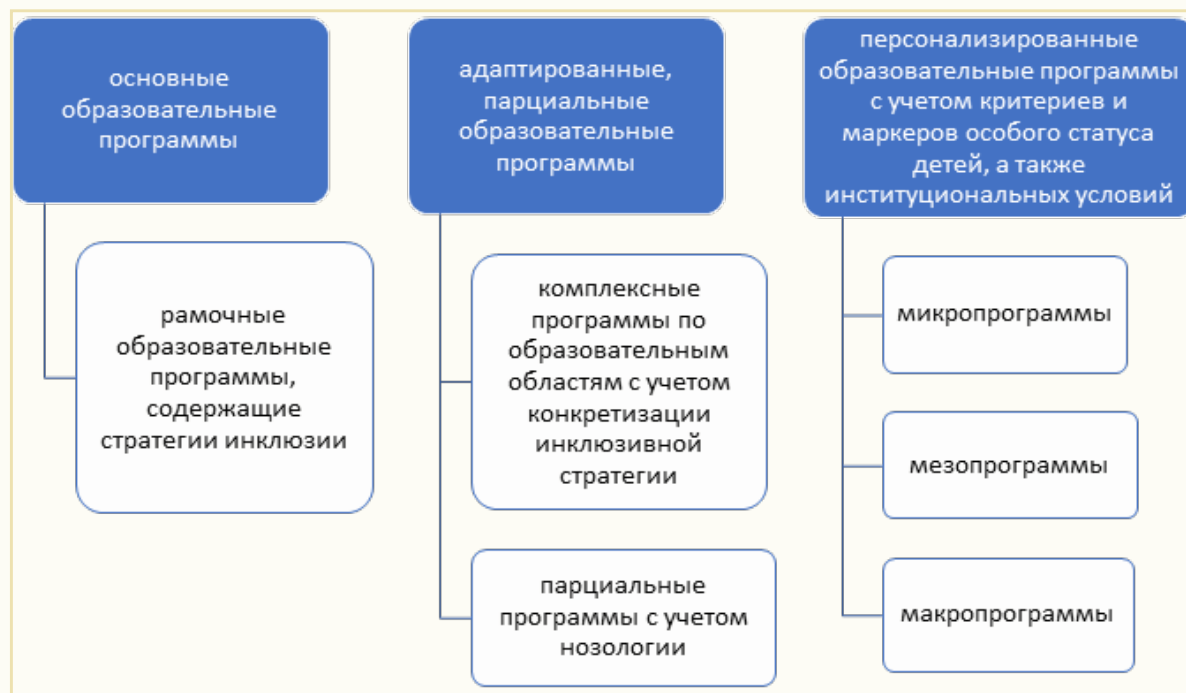


Рисунок 2 Алгоритм моделирования инклюзивных стратегий персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями

В рамках целостной модели персонализированного психолого-педагогического сопровождения длительно болеющих детей и детей с тяжелыми нарушениями речи востребованность участия всех педагогов и родителей в инклюзивных стратегиях персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями подтверждена запросами самих родителей и мнением педагогов. Чрезвычайно важной является поддержка специалистов образовательных организаций, в том числе, госпитальных школ, на этапе анализа стартовой информации об актуальных векторах психолого-педагогической поддержки и образования детей указанных групп [25; 26].

Мы полагаем, что грамотное эффективное построение персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями невозможно без привлечения родителей и других близких. Именно родители и другие члены семьи в наибольшей степени заинтересованы в успехах и благополучии ребенка. Сильна эмоциональная связь ребенка с его семьей, близкие знают его как никто другой, что дает им значительное преимущество. Мы убеждены, что при условии слаженной командной работы, выполнении рекомендаций специалистов и повышении педагогической компетентности родителей и других членов семьи ребёнка успешность коррекционно-развивающей работы значительно повышается.

Анализируя результаты третьего блока исследовательской программы (изучение семейной ситуации развития, в том числе родительской позиции относительно их включения в персонализированное образовательное пространство), мы условно разделили 64 семьи, воспитывающих детей с ТНР, на несколько групп в зависимости от их позиции.

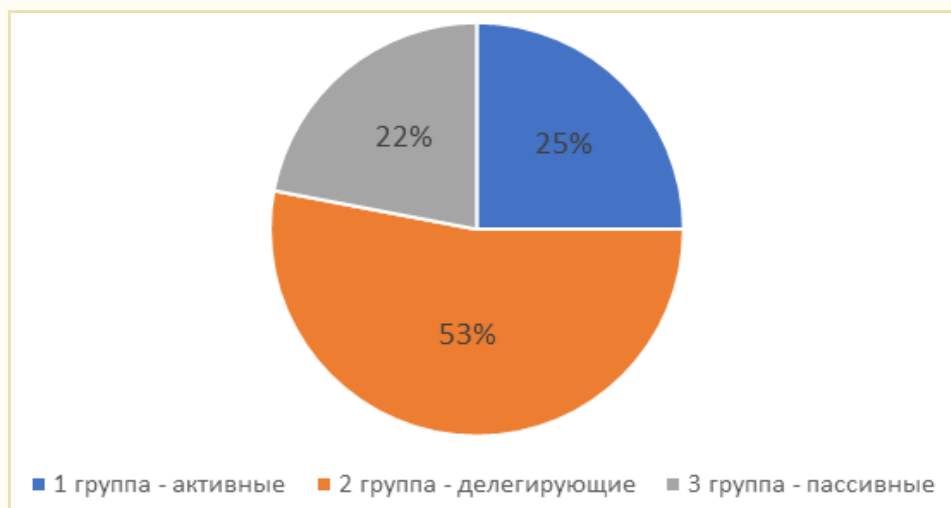


Рисунок 3 Группы родителей в зависимости от их позиции

Только 25% семей обладали активной позицией, высокой мотивацией и значительными воспитательными и образовательными перспективами. Они охотно и доброжелательно шли на контакт, отвечали на все вопросы анкеты, предоставляли всю запрашиваемую информацию, выражали активную готовность к совместной работе, приобретению психолого-педагогических знаний, умений и навыков. С данной группой семей легче всего удавалось выстроить грамотное и продуктивное партнерство.

В 53% случаев мы наблюдали избыточное делегирование родителями всех коррекционно-развивающих мероприятий специалистам, нежелание включаться в этот процесс, приобретать новые теоретические знания и практические компетенции. Родители данной группы часто демонстрировали ложные представления о возможностях, ограничениях и особенностях ребенка, связанных с его здоровьем и развитием. Их ответы на вопросы анкеты и в процессе устной беседы были неполными, не всегда верными и честными. Они либо прямо сообщали о том, что не хотели бы активно участвовать в коррекционно-развивающем процессе, либо саботировали попытки к их привлечению, не выполняли задания и рекомендации.

У 22% родителей была отмечена пассивная выжидательная позиция; они надеялись, что трудности разрешатся сами собой, не желали обращаться к специалистам. Они или отказывались от заполнения анкеты, или делали это фрагментарно, попустительски. Даже в случае обращения к специалистам они характеризовались низким уровнем комплаентности, не могли объективно оценить весь спектр проблем ребенка, не желали менять свои подходы к его воспитанию и развитию. В некоторых случаях это было связано с низким уровнем ресурсных возможностей таких семей, когда имеющихся ресурсов (человеческих, физических, эмоциональных, материальных и др.) не хватало даже на выполнение базовых семейных и родительских функций.

Наш научно-практический опыт показывает, что к каждой семье, а не только к ребенку, необходимо и возможно найти индивидуальный, персонализированный подход, учитывать ее возможности и потребности. При таком подходе и ребенок, и его близкие, являются полноправными субъектами образовательного процесса и моделируют его со своей стороны [5].

Целью сопровождения в медико-психолого-педагогической сфере было обеспечение и построение оптимального пути развития ребенка в соответствии с возрастными нормативами, целенаправленно стимулировать все линии развития сопровождаемого с помощью специальных персонифицированных психолого-педагогических систем.

Вовлеченность родителей в персонализированное образовательное пространство может быть представлена разными мероприятиями и направлениями деятельности. Родители обладают ценной информацией для специалистов, касающейся здоровья, развития и воспитания ребенка, его характера, поведения, мотивации, увлечений и т. д. Учет всех этих данных имеет критиче-

скую важность при построении персонализированного образовательного маршрута. Собранная информация, дополненная результатами психолого-педагогической диагностики, помогает максимально корректно это сделать.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ осуществлялось по следующим направлениям:

- повышение педагогического потенциала родителей;
- оказание психологической помощи семье;
- социально-педагогическая и правовая поддержка семей.

Данные направления реализовывались в следующих формах:

- консультативно-рекомендательная (первичное обследование ребенка, выявление психологического состояния родителей, консультирование по проблемам развития ребенка);
- индивидуально-коррекционная (совместные занятия родителей и детей);
- лекционно-просветительная (клубы для родителей, семинары-практикумы, круглые столы, родительские собрания, педагогические мастерские и т. д.);
- наглядно-информационная (выпуск газет, организация выставок, размещение материалов на стендах, в папках-передвижках, издание информационных проспектов для родителей, организация мини-библиотек для родителей и т. д.).

Нами выработан алгоритм консультирования семьи и подчеркивается важность раннего начала медико-психолого-педагогического сопровождения как одного из залогов его успешности [5]. Именно ранняя помощь детям с особыми образовательными потребностями, как базовый структурный компонент образовательной системы, способна кардинально изменить результативность обучения и социальной интеграции. Инклюзивная практика раскрывает большие перспективы получения детьми качественного образования и собственных социокультурных достижений [5; 6].

Просветительская деятельность по отношению к семьям ребенка также имеет огромную значимость для семейного воспитания. Одной из важнейших задач в педагогической практике является улучшение педагогической грамотности родителей. Решая эту задачу, необходимо помнить, что главная ценность и основная социальная роль семьи – обеспечивать ребенку базовые потребности его безопасности и безусловном принятии его как личности. В этом смысле каждая инициатива педагога, направленная на семью ребенка, должна нацеливаться на оздоровление, обогащение, укрепление отношений и эмоциональной связи ребенка с близкими ему взрослыми (родителями, бабушками и дедушками, братьями и сестрами). В зарубежных источниках, посвященных длительно болеющим детям, определяются специальное содержание «домашней активности с целью заботы» [27]. Исследования подтверждают эффективность преодоления ранних признаков неблагополучия в развитии детей при условии активного включения родителей в этот процесс [28].

Одной из ведущих задач образования детей (как нормально развивающихся, так и с нарушениями в развитии) является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Представленные выше данные подтверждают сложившуюся в образовании детей с особыми потребностями реальность взаимообусловленности и соподчинения вариаций психолого-педагогических и непосредственно образовательных программ, комбинирующихся и проектирующихся в зависимости от институциональных условий реализации. Эти данные отражают мнение Алмазовой А.А. о том, что «персонализированная логопедия является одним из актуальных

векторов» потенциального развития специальной педагогики [6, с.86]. Исследования Лоскутова А.Ф., Шарикова С.В., Ямбурга Е.А., Румянцева А.Г. в области госпитальной педагогики демонстрируют стремление «адаптировать методы реализации образовательной деятельности с целью обеспечения педагогической реабилитации больного ребёнка» [10, с. 170], создавая и реализуя «...собственное содержание: педагогические цели, диагностические средства, закономерности, принципы развития и формирования образовательной среды» [там же].

При этом вариативные программы воздействия согласуются с позициями и мнениями ряда российских ученых (Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Аксенова Л.И. и др.), которые указывают что «современная парадигма социокультурного отношения к детям с ОВЗ имеет разноплановый характер с преобладанием гуманистической направленности и выражается в социальной толерантности, предоставлении социальных гарантий в аспекте нормализации их жизни» [5, с.315]. Иностранные авторы (Sharma U., Woodcock S., May F.), предлагающие, например, инструменты «выявления родительского восприятия климата инклюзивности» [4, с.9], во многом созвучны с отечественными учеными, что важно в контексте острой необходимости оказания системной помощи детям с особыми потребностями «...с учётом сензитивных периодов развития и компенсаторных возможностей организма» (Марущак Е.Б., Игнатенко О.Е.) [28, с.7]. Не менее значимо осмысление представленных результатов в контексте построения гибких моделей помощи детям с нарушениями устной (впоследствии, и письменной) речи в иерархии модулей которых отражены взвешенные мнения представителей разных научных школ [5; 6]. С другой стороны, обозначенная модель демонстрирует научно-практический потенциал дальнейших исследований в области общего, специального и инклюзивного образования, определяя парадигмы достижения будущих целей с учетом перспективных трендов развития инклюзивного общества в целом, отраженных в российских и международных исследованиях инклюзивных образовательных и социальных процессов сопоставительного характера [7; 29], в том числе, направленных на повышение автономности в использовании социальных услуг и опций электронного формата. Так, например выражается мнение о том, что «основополагающей тенденцией образовательных изменений является формирование конвергентной сетевой образовательной среды, обладающей комплексом принципиально новых дидактических характеристик и позволяющей решать принципиально новые педагогические задачи» [7, с.43]. В то же время, исследования китайских коллег (Wu S.) обозначают определенные риски, связанные с наличием «неравенства доступа, потребности в обучении преподавателей и постоянное развитие технологий» [29, с.16]. Использование электронных технологий в социальной сфере «гарантирует личные и профессиональные цифровые права при условии внедрения технологий в отношения, предоставление услуг и трансформацию профессиональных вмешательств» [30, с.11]. В связи с вышеизложенным перспективными видятся направления:

- формирования готовности педагогов к инклюзивным стратегиям персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями;
- расширения ареала профессиональной компетентности педагогов и их выхода на качественно новый уровень, связанный потенциалами создания и развития персонализированного образовательного пространства;
- расширения научных исследований в контексте определения коморбидных (в т. ч. сопряженных, параллельно выявленных) состояний нарушенных вербальных и невербальных функций у детей с тяжелыми нарушениями речи и детей, находящихся на длительном лечении (например, с онкогематологическими заболеваниями);
- проектирования и реализации инклюзивных стратегий психолого-педагогического и социального сопровождения, а также образования детей в связи с перспективами персонализированных программ микро-, мезо- и макронасыщенности;
- выстраивания интегративного взаимодействия между социальными службами, специалистами психолого-педагогического сопровождения и семьей, как партнерами и участниками разновекторного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате исследования была спроектирована универсальная модель построения инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения и образования детей с особыми образовательными потребностями. Данная модель была апробирована как условный алгоритм, что позволило системно учитывать, рамочные образовательные программы, содержащие стратегии инклюзии, комплексные программы психолого-педагогического сопровождения и обучения в рамках образовательных областей с учетом конкретизации инклюзивной стратегии, парциальные программы с учетом нозологии, персонализированные образовательные программы с учетом критериев и маркеров особого статуса детей, а также вариативных институциональных условий.

Вовлеченность родителей в реализацию алгоритмизированной модели определяется потенциалом институциональной системы, в рамках которой реализуется модель. Персонализированное образование помогает раскрыть личностный потенциал каждого участника образовательного процесса, включая родителей ребенка, в нем учитываются индивидуальные особенности и повышается активность, мотивация и успешность.

В качестве важных выводов предлагаем рассматривать перспективы адекватной вовлеченности педагогов в процессы персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями в ракурсе разработки и внедрения в образование самих педагогов особой профессиональной компетенции, направленной на овладение знаниями, умениями и навыками по проектированию, реализации и поддержанию компонентов персонализированного образовательного пространства, в том числе, с интерполяцией опыта внедрения интегративных социальных и образовательных технологий в разных институциональных условиях.

Задачами образовательных и медицинских учреждений является проектирование и реализация совместно наполняемых моделей психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, выстраивание эффективного взаимодействия с семьей, что возможно в контексте конструирования иерархии парадигматически выстроенных компонентов таких моделей.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена в рамках проекта «Научно-методическое обоснование вариативной подготовки педагогов к реализации инклюзивных стратегий персонализированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в различных институциональных условиях», номер гос. регистрации 224020300951-6.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ред. от 22.06.2024 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). [Электронный ресурс]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/543f274cc2326c6c182daae51da618082f26b591/
2. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 3. С. 213-233.
3. Афонькина Ю.А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27-40.
4. Sharma U., Woodcock S., May F. et al. Examining parental perception of inclusive education climate // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7, article 907742. DOI: 10.3389/feduc.2022.907742.
5. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко [и др.]. М. : ПАРАДИГМА. 2018. 378 с.
6. Алмазова А.А., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Васильева Д.Е., Туманов К.И. Состояние готовности педагогов к овладению персонализированными стратегиями обучения детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2023. № 4(72). С. 81-94.
7. Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected

- Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG. 2022. 480 p. DOI: 10.1007/978-3-031-13646-7.
8. Zolotareva A., Khegay A., Voevodina E., Kritsky I., Ibragimov R., Nizovskih N. et al. Somatic burden in Russia during the COVID-19 pandemic // PLoS ONE. 2023. 18(3): e0282345. DOI: 10.1371/journal.pone.0282345.
 9. Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. д-ра пед. наук. Москва. 2007. 37 с.
 10. Лоскутов А.Ф., Шариков С.В., Ямбург Е.А., Румянцев А.Г. Госпитальная педагогика – современное направление в педагогической науке // Народное образование. 2023. № 1 (1496). С. 166–172.
 11. Гусев И.А., Долгуев И.Ю., Зорина Е.С., Соловьев Д.А. Карта индивидуальных особых потребностей обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, как инструмент построения образовательного маршрута ученика госпитальной школы: выявление психолого-педагогических характеристик // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 488–512. DOI: 10.32744/pse.2024.2.30.
 12. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Кошелева А.Н., Луговая В.Ф., Хороших В.В. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. № 210. С. 217–229.
 13. Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. Появление системы госпитальных школ как развитие заботы общества о детях, нуждающихся в длительном лечении // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 17–32.
 14. Мунье Э. Манифест персонализма: Пер. с фр. / Вступит, ст. И. С. Вдовиной. М.: Республика. 1999. 559 с.
 15. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2013. 502 с.
 16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб: Питер. 2018. 288 с.
 17. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 272 с.
 18. Персонализированное образовательное пространство как ресурс реализации стратегий инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. Московский педагогический государственный университет; под редакцией Н.А. Подымова. Москва: МПГУ. 2023. 154 с.
 19. Khain A. E., Klipinina N.V., Nikolskaya N.S., Stefanenko E.A., Riabova T.V., Shutkova E.S. Distress screening in Russian pediatric oncology: adaptation and validation of the distress rating scale // Psychology in Russia: State of the art. 2020. no. 3. pp. 2-17. DOI 10.11621/pir.2020.0301.
 20. Black E.W., Ferdig R.E., Fleetwood A., Thompson L.A. Hospital homebound students and K-12 online schooling // PLoS ONE. 2022. 17(3): e0264841. DOI: 10.1371/journal.pone.0264841.
 21. Мазурова Н.В., Подольская Т.А. Социально-психологическая адаптация родителей детей с тяжелыми заболеваниями // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 1(58). С. 66–78.
 22. Avalos L., Fernandez M.B., Teachers of Hospital Pedagogy: A Systematic Review // Paidéia (Ribeirão Preto), 2021, vol. 31. DOI: 10.1590/1982-4327e3139.
 23. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Прудникова М.Г., Бородкова В.И. Индивидуально-психологические и семейные ресурсы матерей, воспитывающих детей с инвалидностью // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 3. С. 98–120. DOI 10.17759/cpse.2023120305.
 24. Crespo Molero F., Sánchez Romero C. Students with severe mental disorders: Analysis of the educational attention received in the Community of Madrid // Psychology, Society, & Education. 2019. Vol. 11(1). pp. 113-124. DOI: 10.25115/psye.v10i1.2124.
 25. Jiménez N.N.V., Montes J.E.O., Alcocer E.C.P. Hospital pedagogy: A space of love and recognition for the oncological pediatric patient // Texto & Contexto – Enfermagem. 2019. no. 28. DOI: 10.1590/1980-265X-TCE-2018-0112.
 26. Lima A.M.L., Lugli R.S.G. Os tempos da ação docente na classe hospital. Educação. 2020. 45(1), e18/ 1–19. DOI: 10.5902/1984644440241.
 27. Ganem L.S., Silva C.C.B. Pedagogical home care actions: Possibilities and challenge // Revista Brasileira de Educação Especial. 2019. vol. 25. no. 4. pp. 587-602. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400004.
 28. Марущак Е.Б., Игнатенко О.Е. Ранняя помощь детям, имеющим ограничения жизнедеятельности, и их семьям / Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет. 2024. 86 с.
 29. Wu S. Application of multimedia technology to innovative vocational education on learning satisfaction in China // PLoS ONE. 2024. 19(2): e0298861. DOI: 10.1371/journal.pone.0298861.
 30. Moreno R.M., Borrero M.F., Ferri Fuentesvilla E., Medina F.R., Luchena A.M., Aguado O.V. Technologies and social services. An overview of technology use by users of social services // PLoS ONE. 2023. 18(5): e0284966. DOI: 10.1371/journal.pone.0284966.

REFERENCES

1. Federal Law No. 273-FZ dated December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation", ed. dated 06/22/2024 (with amendments and additions, intro. effective from 09/01/2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/543f274cc2326c6c182daae51da618082f26b591/
2. Alyokhina S.V., Shemanov A.Yu. Parents' assessment of the inclusive educational environment of the school and their participation in its creation. *Clinical and special psychology*, 2023, vol. 12, no. 3, pp. 213-233.
3. Afonkina Yu.A. Expectations of parents as subjects of inclusive education of students with disabilities.

- Scientific and methodological electronic journal "Concept", 2020, no. 11, pp. 27-40.*
4. Sharma U., Woodcock S., May F. et al. Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, article 907742. DOI: 10.3389/educ.2022.907742
5. The system of early comprehensive care for children with disabilities and their parents / O. G. Prikhodko, I. Y. Levchenko [et al.]. Moscow, PARADIGM Publ., 2018. 378 p. (in Russ.)
6. Almazova A.A., Tumanova T.V., Filicheva T.B., Vasilyeva D.E., Tumanov K.I. The state of readiness of teachers to master personalized learning strategies for children with special educational needs. *Special education*, 2023, no. 4(72), pp. 81-94.
7. Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. Switzerland, Springer Nature Switzerland AG, 2022. 480 p. DOI: 10.1007/978-3-031-13646-7.
8. Zolotareva A., Khegay A., Voevodina E., Kritsky I., Ibragimov R., Nizovskih N. et al. Somatic burden in Russia during the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, 2023, 18(3): e0282345. DOI: 10.1371/journal.pone.0282345.
9. Grachev V.V. Theoretical foundations of the personalization of the educational process in higher education: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education": Abstract of Doc. Ped. Sci. Diss. Moscow. 2007. 37 p. (In Russ.)
10. Loskutov A.F., Sharikov S.V., Yamburg E.A., Rumyantsev A.G. Hospital pedagogy – a modern trend in pedagogical science. *National education*, 2023, no. 1 (1496), pp. 166-172.
11. Gusev I.A., Doluyev I.Yu., Zorina E.S., Solovyov D.A. Map of individual special needs of students in need of long-term treatment as a tool for building an educational route for a student of a hospital school: identification of psychological and pedagogical characteristics. *Perspectives of Science and education*, 2024, no. 2 (68), pp. 488-512. DOI: 10.32744/pse.2024.2.30.
12. Kantor V.Z., Project Y.L., Kosheleva A.N., Lugovaya V.F., Good V.V. Inclusive dispositions as professionally significant characteristics of future teachers: typological aspect. *Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2023, no. 210, pp. 217-229.
13. Vagarina V.V., Obukhov A.S., Filatov A.A., Sharikov S.V. The emergence of a system of hospital schools as the development of public care for children in need of long-term treatment. *Problems of modern education*, 2021, no. 1, pp. 17-32.
14. Munier E. The manifesto of personalism: Trans. from French / Will enter, art. I. S. Vdovina. Moscow, Republic, 1999. 559 p. (in Russ.)
15. Petrovsky V.A. "I" in a personological perspective. National research. Higher School of Economics Univ. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics, 2013. 502 p. (in Russ.)
16. Ananyev B.G. Man as an object of knowledge. 3rd ed. St. Petersburg, Peter, 2018. 288 p. (in Russ.)
17. Orlov A.B. Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices. Moscow, Publishing center "Academy", 2002. 272 p. (in Russ.)
18. Personalized educational space as a resource for the implementation of inclusive education strategies: an educational and methodological guide. Moscow Pedagogical State University; edited by N.A. Podymov. Moscow, MPGU Publ., 2023. 154 p. (in Russ.)
19. Khain A. E., Klipinina N.V., Nikolskaya N.S., Stefanenko E.A., Riabova T.V., Shutkova E.S. Distress screening in Russian pediatric oncology: adaptation and validation of the distress rating scale. *Psychology in Russia: State of the art*, 2020, no. 3, pp. 2-17. DOI 10.11621/pir.2020.0301.
20. Black E.W., Ferdig R.E., Fleetwood A., Thompson L.A. Hospital homebound students and K-12 online schooling. *PLoS ONE*, 2022, 17(3): e0264841. DOI: 10.1371/journal.pone.0264841.
21. Mazurova N.V., Podolskaya T.A. Socio-psychological adaptation of parents of children with severe diseases. *Actual problems of psychological knowledge*, 2022, no. 1(58), pp. 66-78.
22. Avalos L., Fernandez M.B., Teachers of Hospital Pedagogy: A Systematic Review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 2021, vol. 31. DOI: 10.1590/1982-4327e3139.
23. Odintsova M.A., Lubovsky D.V., Prudnikova M.G., Borodkova V.I. Individual psychological and family resources of mothers raising children with disabilities. *Clinical and special psychology*, 2023, vol. 12, no. 3, pp. 98-120. DOI 10.17759/cpse.2023120305.
24. Crespo Molero F., Sánchez Romero C. Students with severe mental disorders: Analysis of the educational attention received in the Community of Madrid. *Psychology, Society, & Education*, 2019, vol. 11(1), pp. 113-124. DOI: 10.25115/psye.v10i1.2124.
25. Jiménez N.N.V., Montes J.E.O., Alcocer E.C.P. Hospital pedagogy: A space of love and recognition for the oncological pediatric patient. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 2019, no. 28. DOI: 10.1590/1980-265X-TCE-2018-0112.
26. Lima A.M.L., Lugli R.S.G. Os tempos da ação docente na classe hospital. *Educação*, 2020, 45(1), e18/ 1–19. DOI: 10.5902/1984644440241.
27. Ganem L.S., Silva C.C.B. Pedagogical home care actions: Possibilities and challenge. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2019, vol. 25, no. 4, pp. 587-602. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400004.
28. Marushchak E.B., Ignatenko O.E. Early assistance to children with disabilities and their families. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, 2024. 86 p. (in Russ.)
29. Wu S. Application of multimedia technology to innovative vocational education on learning satisfaction in China. *PLoS ONE*, 2024, 19(2): e0298861. DOI: 10.1371/journal.pone.0298861.
30. Moreno R.M., Borrero M.F., Ferri Fuentevilla E., Medina F.R., Luchena A.M., Aguado O.V. Technologies and social services. An overview of technology use by users of social services. *PLoS ONE*, 2023, 18(5): e0284966. DOI: 10.1371/journal.pone.0284966.

Авторы

Туманова Татьяна Володаровна

(Российская Федерация, г. Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Института детства; ведущий научный сотрудник Молодёжной лаборатории инновационных технологий в персонализированном образовании Московский педагогический государственный университет
E-mail: tumanova-t-v@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7776-4629

Филичева Татьяна Борисовна

(Российская Федерация, г. Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Института детства; ведущий научный сотрудник Молодёжной лаборатории инновационных технологий в персонализированном образовании Московский педагогический государственный университет
E-mail: filicheva.t@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-7062-1713

Югова Олеся Вячеславовна

(Российская Федерация, г. Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующая Молодежной лабораторией инновационных технологий в персонализированном образовании Московский педагогический государственный университет старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи Института коррекционной педагогики
E-mail: kor.ped@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0002-0379-3347
Scopus Author ID: 57213172745

Белякин Александр Олегович

(Российская Федерация, г. Москва)

Младший научный сотрудник Молодёжной лаборатории инновационных технологий в персонализированном образовании Московский педагогический государственный университет
E-mail: belyakinao@my.msu.ru

Authors

Tatyana V. Tumanova

(Russian Federation, Moscow)

Dr. Sci. (Educ.), Professor at the Department of Speech Therapy of the Institute of Childhood Leading Researcher of the Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education Moscow Pedagogical State University
E-mail: tumanova-t-v@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7776-4629

Tatyana B. Filicheva

(Russian Federation, Moscow)

Dr. Sci. (Educ.), Professor at the Department of Speech Therapy of the Institute of Childhood Leading Researcher of the Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education Moscow Pedagogical State University
E-mail: filicheva.t@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-7062-1713

Olesya V. Yugova

(Russian Federation, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), The Head of the Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education, Moscow Pedagogical State University Senior Researcher at the Laboratory of Integrated Research in the field of Early Care at the Institute of Correctional Pedagogy
E-mail: kor.ped@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0002-0379-3347
Scopus Author ID: 57213172745

Alexander O. Belyakin

(Russian Federation, Moscow)

Researcher at Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education Moscow Pedagogical State University
E-mail: belyakinao@my.msu.ru

Вклад авторов

Туманова Т. В.: концептуализация, методология, проведение исследования, администрирование данных, создание рукописи и её редактирование, получение финансирования, администрирование проекта

Филичева Т. Б.: концептуализация, методология, создание рукописи и её редактирование

Югова О. В.: проведение исследования

Белякин А. О.: формальный анализ, создание черновика рукописи

© Туманова Т. В., Филичева Т. Б., Югова О. В., Белякин А. О., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution

Tatyana V. Tumanova: Conceptualization, Methodology, Investigation, Data Curation, Writing - Review & Editing, Funding acquisition, Project administration

Tatyana B. Filicheva: Conceptualization, Methodology, Investigation, Writing - Review & Editing

Olesya V. Yugova: Investigation

Alexander O. Belyakin: Formal analysis, Writing - Original Draft

© Tatyana V. Tumanova, Tatyana B. Filicheva, Olesya V. Yugova, Alexander O. Belyakin, 2025

The author's declared no conflicts of interest