

На правах рукописи



Югова Олеся Вячеславовна

**РЕСУРСНАЯ МОДЕЛЬ РАННЕЙ ПОМОЩИ
СЕМЬЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

5.8.3 – Коррекционная педагогика

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

Москва – 2025

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики»

Научный консультант: **Соловьева Татьяна Александровна**

доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО

Официальные оппоненты: **Кузьмичева Татьяна Викторовна**

доктор педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Мурманский арктический
университет», директор Института
педагогики и психологии

Мухамедрахимов Рифкат Жаудатович

доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»,
заведующий кафедрой психического здоровья и
раннего сопровождения детей и родителей

Скуратовская Марина Леонидовна

доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет», заведующая кафедрой
«Дефектология и инклюзивное образование»

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Защита состоится 26 февраля 2026 года в 14.30 на заседании
диссертационного совета 33.1.001.01 при ФГБНУ «Институт коррекционной
педагогики» по адресу: 119121, Москва, ул. Погодинская, д.8, корп.1.

С диссертацией можно ознакомиться в ФГБНУ «Институт коррекционной
педагогики» и на сайте <https://ikp-rao.ru/dissertacionnoe-issledovanie-jugova/>

Автореферат разослан « ____ » _____ 2025 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор психологических наук

Н.В. Бабкина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования и постановка проблемы

Государственная политика Российской Федерации в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала семьи, закреплённая в Законе «Об образовании в Российской Федерации», ключевые положения Всемирной организации здравоохранения, раскрывающие понятие качества жизни, ориентируют на повышение педагогической культуры родителей, содействие развитию ресурсов семейного воспитания детей, обеспечение доступности социально-педагогической поддержки семьи и, в особенности, семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития.

Именно семье отводится роль важнейшего института социализации ребенка на ранних этапах онтогенеза его развития, именно ранний возраст, в соответствии с положениями культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о социальной природе психического развития, определяется классиками отечественной психологии как сензитивный период для формирования ключевых качеств психики и психологических предпосылок становления личности ребенка (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин).

Особое значение эти положения приобретают в исследованиях закономерностей, факторов и условий раннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В работах современных авторов подчеркивается необходимость максимально раннего включения родителей в коррекционно-педагогический процесс комплексной помощи ребенку, эффективность которой во многом определяется качеством специально организованного взаимодействия родителей и детей (Е.Р. Баенская, С.Б. Лазуренко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.). Важные психологические аспекты организации и содержания помощи семьям и детям на ранних возрастных этапах отражены в исследованиях И.Ю. Левченко, Н.В. Мазуровой, И.И. Мамайчук, Г.А. Мишиной, Р.Ж. Мухамедрахимова и др.

В то же время остаются недостаточно изученными вопросы повышения продуктивности взаимодействия специалистов сопровождения и родителей ребенка раннего возраста с нарушениями развития, как важного фактора эффективности коррекционно-развивающего процесса. В частности, обращается внимание на недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов системы ранней помощи в вопросах консультирования членов семьи (С.Б. Лазуренко, Р.Ж. Мухамедрахимов, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.).

Использование современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в подготовке кадров и совершенствовании профессиональных компетенций педагогов, а также специалистов сопровождения процесса образования детей с ОВЗ рассмотрены в работах В.В. Гриншуна, О.И. Кукушкиной, Т.В. Николаевой, Т.А. Соловьевой и др. Однако возможности

ИКТ в консультировании и сопровождении родителей детей раннего возраста с нарушениями развития рассмотрены в недостаточной степени.

Научные представления о влиянии близкого социального окружения на развитие детей с различными нарушениями (О.А. Карабанова, И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, Р.Ж. Мухамедрахимов, В.В. Ткачева и др.), многоаспектный анализ подходов к психолого-педагогическому сопровождению семьи ребёнка с нарушениями развития соотносятся преимущественно с дефицитарной моделью функционирования семьи. При этом в некоторых отечественных исследованиях (Ю.А. Афонькина, А.А. Баранов, Ю.А. Разенкова, А.А. Реан, Т.И. Шульга), а также в работах ряда зарубежных авторов (В.А. Beresford, А.Н. Graungaard, Р.М. Minnes, К. Sarimski) представлены отдельные аспекты изучения актуальных возможностей (ресурсов) семьи проблемного ребенка.

Рядом исследователей рассматривалась тема ресурсного потенциала личности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, S.E. Hobfoll, P.T. Wong), а ресурсный подход был в той или иной мере транспонирован как отечественными (А.В. Махнач, А.А. Нестерова, И.В. Ткаченко, С.А. Хазова), так и зарубежными (С.Д. Dunst, Е. Imber-Black, М.А. Karpel, С.М. Trivette) учеными на сферу семейной психологии. Ресурсы семьи, как микросоциальной системы, и ресурсы каждого ее члена взаимодополняют и взаимокompенсируют друг друга, обеспечивая решение общих задач и проблем семьи. Однако ресурсная модель ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка раннего возраста с нарушениями развития не являлась предметом целостной научной разработки. В данном исследовании «ранняя помощь» понимается как ранняя коррекционная помощь ребенку и психолого-педагогическая помощь семье этого ребенка в системе образования. Ранняя помощь, оказываемая в учреждениях здравоохранения и социальной защиты, в работе не рассматривается.

Таким образом, в процессе анализа теоретических и практических аспектов изучаемой проблемы выявлен ряд **противоречий**: между определяющей ролью, развивающим потенциалом семьи в сензитивный период раннего детства детей с нарушениями развития и недостаточной реализацией ее ресурсных возможностей, во многом связанной с неразработанностью теоретико-методологических и практико-ориентированных компонентов ранней психолого-педагогической помощи такой семье, включая ее содержание, формы и роль каждого участника целостного процесса.

Актуальность *проблемы* исследования определяется необходимостью создания научно обоснованных средств, форм и методов ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка раннего возраста с нарушениями развития с опорой на ресурсный потенциал семьи. Обозначенная проблема определила выбор и формулировку **темы** исследования: «Ресурсная модель ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития».

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование, разработка и внедрение ресурсной модели ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития.

Объект исследования: процесс психолого-педагогической помощи семье ребенка раннего возраста с нарушениями развития.

Предмет исследования: ресурсный подход в организации психолого-педагогической помощи семье ребенка раннего возраста с нарушениями развития.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что: наиболее эффективная реализация психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития, может быть достигнута на основе выявления, структуризации и дифференцированного использования актуальных ресурсных возможностей семейной и внесемейной среды, предполагающего максимально возможную компенсацию нарушений развития ребенка и полноценную вовлеченность в образовательный процесс членов его семьи, адаптированных к новым сложным жизненным обстоятельствам. Оптимальная результативность разработанной ресурсной модели возможна при условии совершенствования профессиональной компетентности специалистов сопровождения в вопросах применения ресурсного подхода при оказании помощи семье, реализуемого с использованием современных информационных средств и инструментов.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ теоретико-методологических аспектов изучаемой проблемы, основных подходов к определению содержания и организации практики ранней психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития и их семьям.
2. Теоретически обосновать и разработать диагностическую программу и инструментарий для получения информации об особенностях ресурсного поля семьи.
3. Осуществить диагностику, направленную на выявление особенностей и ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями развития.
4. Изучить особенности и охарактеризовать варианты развития детей раннего возраста (социального, познавательного, речевого и двигательного), обследованных по запросам родителей, обратившихся за консультативной помощью.
5. Разработать методические средства для компенсации профессиональных дефицитов у специалистов сопровождения в области ранней помощи детям с нарушениями развития и их семьям, а также материалы для повышения педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

6. Определить возможности применения информационно-коммуникационных технологий в качестве внешних ресурсов, рекомендуемых для использования в системе ранней помощи.

7. На основе систематизации и интеграции полученных теоретических и практических результатов сконструировать целостную ресурсную модель ранней помощи семье и обосновать выбор вариативных стратегий ее реализации в соответствии с потребностями и ресурсными возможностями семьи.

8. Осуществить эмпирическую верификацию разрешающих возможностей разработанной ресурсной модели ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития в процессе ее апробации и внедрения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и представителей его научной школы о сложном динамическом взаимодействии биологических и социальных детерминант развития, о ведущей роли социальной среды в онтогенезе психического развития ребенка (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.); ресурсный подход в отечественной (Д.А. Леонтьев, А.В. Махнач, Ю.А. Разенкова, И.В. Ткаченко, В.А. Толочек, С.А. Хазова) и зарубежной (В.А. Beresford, S.E. Hobfoll, E. Imber-Black, M.A. Karpel) психологии и педагогике; теоретические основания психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями развития (И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Г.А. Мишина, Р.Ж. Мухамедрахимов, В.В. Ткачева и др.); базовые положения концепции ранней коррекционной помощи ребенку с нарушениями развития в отечественной науке (Е.Р. Баенская, С.Б. Лазуренко, Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.).

Методы исследования. Для реализации поставленных задач использовался комплекс методов (теоретических и эмпирических), адекватных объекту и предмету исследования: многоаспектный анализ и обобщение специальной психолого-педагогической литературы по теме исследования; изучение и анализ истории развития детей, медицинской документации (анамнестических данных); беседа с родителями; анкетирование родителей; наблюдение за детьми и родителями; анализ семейных видеозаписей с участием ребенка; анкетирование специалистов сопровождения; индивидуальный педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный); качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных, методы статистической обработки данных.

Организация исследования. Опытно-экспериментальная работа велась в период с 2006 по 2024 год в следующих организациях: лаборатория коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта (2006-2009 гг.) и лаборатория комплексных исследований в области ранней помощи (2022-2024 гг.) ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»; Институт специального образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ (2009-2024

гг.); Институт детства ФГБОУ ВО МПГУ (2024-2025 гг.); Служба ранней помощи (СРП), группа кратковременного пребывания (ГКП) и дошкольное отделение школы №199 ЮЗАО г. Москвы (2010-2020 гг.); ГБДОУ детский сад №5, №131 Невского района, № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга (2018-2024 гг.).

Всего в исследовании приняли участие 466 семей (на первом этапе констатирующего эксперимента – 216 семей и воспитываемых ими 228 детей раннего возраста с различными нарушениями развития; на втором этапе констатирующего эксперимента – 250 семей). Также в исследовании приняли участие 155 специалистов сопровождения.

Исследование проводилось с 2006 по 2025 гг. в три этапа. Первый этап – *аналитико-теоретический*: в этот период проводилось изучение и анализ психолого-педагогической литературы, определялась степень научной разработанности изучаемой проблемы и круг недостаточно решенных вопросов, направленность исследования, а также цель, объект, предмет, гипотеза, исследовательские задачи и методы. Разрабатывались стратегии и тактика экспериментальной работы. На втором этапе, *опытно-экспериментальном*, определялись методы и методики изучения семьи ребенка с нарушениями развития, комплексного психолого-педагогического обследования детей раннего возраста, а также специалистов сопровождения. Проводился констатирующий эксперимент. Формулировались теоретические положения модели. В процессе формирующего эксперимента определялись стратегии реализации ресурсной модели ранней помощи семьям и детям. На третьем этапе, *заключительно-обобщающем*, анализировались, систематизировались и обобщались полученные данные, проводилась их статистическая обработка, формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования: Впервые концептуально обоснована, разработана, эмпирически верифицирована и внедрена в образовательную практику ресурсная модель ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с различными нарушениями развития. В контексте решения задач диссертационного исследования введены и операционализированы новые термины: «ресурсное поле семьи», «ресурсная модель ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития». Впервые определены и описаны ресурсные возможности семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития, обоснован выбор вариативных стратегий помощи семье в соответствии с ее потребностями и ресурсными возможностями. Обоснованы и описаны возможности применения современных информационно-коммуникационных технологий в практике психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка раннего возраста, а также в процессе подготовки кадров на разных уровнях образования в различных форматах взаимодействия участников образовательного пространства.

Теоретическая значимость результатов исследования: Подтверждена эффективность ресурсного подхода в научной разработке вопросов ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития, разработаны стратегии ее реализации, детерминированные их потребностями и ресурсными возможностями, обеспечивающие взаимодействие родителей и специалистов сопровождения семьи в вопросах воспитания, обучения и социальной адаптации детей. Теоретически обоснован диагностический инструментарий, позволяющий получить подробную информацию о ресурсном поле семьи. Предложена типология (категории) ресурсов семьи ребенка с нарушениями развития. Обоснована и раскрыта специфика содержания и организационно-методического обеспечения ресурсной модели ранней помощи семье и ребенку с нарушениями развития.

Практическая значимость исследования: Разработан и внедрен в практику психолого-педагогического сопровождения специальный диагностический инструментарий для измерения уровня ресурсных возможностей семьи («Комплексное ресурсно-оценочное семейно-ориентированное педагогическое интервьюирование»). Организационно-педагогические и методические подходы к реализации ресурсной модели ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития внедрены в работу структурных подразделений дошкольных образовательных организаций. В образовательную практику ВУЗа и образовательных организаций внедрены серии комплектов учебно-методических демонстрационных материалов для родителей детей раннего возраста с нарушениями развития, специалистов сопровождения и студентов (бакалавров и магистрантов). Результаты исследования внедрены в систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» (логопедов и дошкольных дефектологов) на уровне бакалавриата и магистратуры различных ВУЗов.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Сложная жизненная ситуация, проблемы и особые потребности семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития, являющейся ведущим социальным фактором его развития, требуют разработки модели ранней психолого-педагогической помощи в рамках ресурсного подхода, способствующего актуализации и мобилизации семейных ресурсов, как условия компенсации нарушений развития у детей (в отличие от дефицитарного подхода, сфокусированного на проблемах семейной системы).
2. Применение специально разработанного диагностического инструментария позволяет выявить как общий уровень ресурсов семейного поля (кластер), так и индивидуальный профиль ресурсности каждой семьи. Ресурсность семьи определяется нами как комплексное интегративное понятие, отражающее совокупность актуальных возможностей семьи (ресурсов), каждая

из которых имеет свой удельный вес, а их сумма характеризует общий уровень ресурсного состояния семьи.

3. Системный анализ вариативности и степени выраженности дефицитов развития с выделением ведущих звеньев в структуре выявляемых нарушений у различных групп детей раннего возраста позволяет определить содержание ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи, что соотносится с запросом их родителей при обращении к специалистам сопровождения и позволяет оказать психолого-педагогическую поддержку семье в целом.

4. Специалисты сопровождения, являясь важнейшим внешним (кадровым) ресурсом, нуждаются в повышении профессиональной компетентности не только в области теоретических знаний и практических умений и навыков диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста, но и в консультативной и просветительской работе с их родителями.

5. Информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как необходимый ресурс, позволяющий варьировать формы и методы взаимодействия и сотрудничества родителей и специалистов, способствуя совершенствованию их компетентности. Его востребованность, как в работе с родителями детей раннего возраста с нарушениями развития, так и в процессе совершенствования профессиональных компетенций специалистов сопровождения в области ранней помощи, существенно возрастает при дефиците временных, пространственных и материальных ресурсов.

6. Моделирование ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития на основе ресурсного подхода охватывает различные области совокупного ресурсного поля семьи. В рамках ресурсной модели определяется перечень ключевых задач психолого-педагогической работы с родителями ребенка: выявление, учет и активизация всего спектра семейных (внутренних) ресурсов, а также поиск, привлечение и применение доступных внешних ресурсов, находящихся за границами семейной системы. Важной задачей специалистов сопровождения становится также обучение родителей осознанию, распределению, эффективному применению имеющихся ресурсов, а также их сохранению и восстановлению.

7. Ресурсная модель ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития реализуется в вариативных стратегиях в зависимости от потребностей, запроса и ресурсных возможностей семьи. Стратегия помощи определяется характеристикой ресурсного поля семьи, а не структурой нарушений развития ребенка: повышение ресурсного потенциала семьи позволяет эффективно решать ключевые задачи коррекционно-развивающей работы с ребенком и психолого-педагогической поддержки его близких. Вместе с ростом ресурсности семьи происходит искомая динамика развития ребенка.

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечивается его методологической целостностью; применением комплекса методик, адекватных его предмету, цели и задачам; репрезентативной выборкой испытуемых; длительным периодом опытно-экспериментальной работы; личным участием автора в проведении экспериментальной работы; сочетанием количественного и качественного анализа экспериментальных данных, их статистической обработкой; широким внедрением результатов исследования в организационно-методическое обеспечение ранней психолого-педагогической помощи семьям детей с различными нарушениями развития в учреждениях образования; положительной динамикой результатов обучающего эксперимента.

Апробация результатов диссертации осуществлялась на различных научно-практических мероприятиях:

- *Международные научно-практические конференции и форумы*: «Актуальные проблемы логопедии» (Киев, 2011); «Педагогика и психология: проблемы современности, векторы развития» (Москва, 2012); «Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза» (Санкт-Петербург, 2015); «Современные проблемы реабилитации при различных патологиях с использованием курортно-природных ресурсов и достижений медико-технической науки» (Карловы Вары, 2019); «Мировые тенденции специального и инклюзивного образования» (Москва, 2020); «Шаг в науку» (Грозный, 2021); Международный научно-образовательный форум «Воспитание как стратегический национальный приоритет» (Екатеринбург, 2021); «Специальное образование сегодня и завтра: ресурсы и перспективы развития» (Санкт-Петербург, 2022); «Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика» (Минск, 2020, 2022); «Ребенок с ОВЗ и его семья в контексте внутрисемейных и макросоциальных проблем» (Москва, 2023); «Петербургский международный образовательный форум» (Санкт-Петербург, 2022, 2023, 2024, 2025); «Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального и инклюзивного образования» (Санкт-Петербург, 2023, 2024); «Научно-методическое обеспечение проактивной подготовки будущего педагога к конструированию и развитию воспитательных систем» (Челябинск, 2023); «Герценовские чтения. Современные проблемы дефектологии и реабилитологии: семья лиц с ОВЗ и инвалидностью в контексте образовательных отношений» (Санкт-Петербург, 2024, 2025); «Инклюзия XXI века: теория и практика психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с особыми образовательными потребностями» (Москва, 2024); «Реабилитация 2024» (Санкт-Петербург, 2024); «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка» (Минск, 2024); «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи» (Таганрог, 2025); «Современные векторы развития специального и инклюзивного образования» (Ярославль, 2025); «Проблемы и перспективы

современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения» (Калуга, 2025); «Междисциплинарный подход к абилитации и реабилитации людей с ОВЗ» (Москва, 2025); «Инклюзия XXI века: достижения и траектории развития российского образования» (Сочи, 2025).

- *Всероссийские и межрегиональные конференции:* «Образование детей с ОВЗ в различных организационно-педагогических условиях» (Санкт-Петербург, 2012); «Совершенствование деятельности специалистов ПМПК в повестке актуальной образовательной политики» (Москва, 2017); «Деятельность ПМПК в современных условиях. Ключевые ориентиры» (Москва, 2018); «Развитие деятельности ПМПК в современном образовательном пространстве» (Екатеринбург, 2019); «Актуальные проблемы охраны здоровья и безопасности детей» (Саки, 2019, 2021); «Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи» (Санкт-Петербург, 2020, 2021); «Семья особого ребенка» (Москва, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024); «Логопедия: современный облик и контуры будущего» (Москва, 2021, 2023); «Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями» (Москва, 2021, 2022); «Ранняя помощь: ресурсы и возможности психолого-педагогической поддержки ребенка и его семьи» (Ярославль, 2022); «Системный подход к поддержке семей, имеющих детей раннего возраста» (Екатеринбург, 2022); «Клинико-психолого-педагогическое исследование современных детей с ОВЗ и инвалидностью» (Москва, 2022); Научный конгресс «Образование детей с ограниченными возможностями в XXI веке» (Москва, 2023); «Семья человека с ОВЗ в контексте внутрисемейных и макросоциальных проблем» (Москва, 2024, 2025); «От раннего детства к отрочеству: клинико-психологическая помощь ребенку и семье» (Москва, 2024); «Психологические проблемы современной семьи» (Москва, 2024); «Детство, открытое миру» (Омск, 2025); «Педагогика семьи» (Саратов, 2025).

Внедрение полученных результатов осуществлялось в процессах:

- психолого-педагогического консультирования детей первых лет жизни и их родителей *г. Москвы:* в Институте специального образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ; в Службе ранней помощи, группе кратковременного пребывания и дошкольном отделении школы №199 ЮЗАО; *г. Санкт-Петербурга:* ГБДОУ детский сад № 5 комбинированного вида Невского района (региональная экспериментальная площадка Комитета по образованию Санкт-Петербурга по теме «Совершенствование возможностей раннего развития детей в условиях дошкольного образования»); ГБДОУ №83 Фрунзенского района, №131 Невского района;
- профессиональной подготовки и переподготовки кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в учебном процессе ИСОП МГПУ: в учебных курсах *бакалавриата* по профилям «Дошкольная дефектология» и «Логопедия»; а также *магистратуры* по профилям «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии», «Раннее и дошкольное

образование детей с ОВЗ» и «Система логопедической помощи в учреждениях образования и здравоохранения»; в учебном процессе Института детства МПГУ: в учебных курсах *бакалавриата* по профилю «Логопедия»;

- *повышения квалификации кадров* по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в МГПУ (Москва), БГПУ им. М. Танка (Минск), УРГПУ (Екатеринбург), МУППИ (Москва);
- функционирования Родительского онлайн-университета Регионального ресурсного центра «Семья и дети» НГПУ (Новосибирск).

Личный вклад автора в получение результатов, изложенных в диссертации, заключается в теоретическом обосновании, организации и проведении всех этапов экспериментального исследования, в подробном изложении и анализе полученных результатов в тексте диссертации и в научных публикациях. Все основные научные результаты, выносимые на защиту, принадлежат лично автору.

Публикации. Основные результаты диссертационного исследования изложены в 90 публикациях общим объемом 103 п.л., объемом авторского вклада 74,65 п.л., из них: 24 научные статьи в журналах, рекомендованных ВАК, в том числе 1 статья в журнале международной базы индексов научного цитирования Scopus; 3 монографии; 15 учебно-методических пособий; 3 программы для образовательных организаций, 1 база данных.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, списка литературы и 7 приложений. Общий объем работы изложен на 280 страницах, включает 17 рисунков и 362 литературных источника, из которых 63 на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены цель, предмет, объект и задачи, сформулирована гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, положения, выносимые на защиту, описаны теоретико-методологические основы, методы и этапы исследования, обоснован личный вклад автора, представлена информация об апробации и внедрении полученных в ходе диссертационного исследования результатов.

В **первой главе** «Современное состояние ранней психолого-педагогической помощи семье и ребенку с нарушениями развития» представлен многоаспектный анализ научной литературы, рассматривающей семью как социальный институт, отражающий специфические черты и трудности семей, воспитывающих детей с нарушениями развития; раскрыты закономерности и особенности развития ребенка в первые годы жизни; изложены основные понятия, подходы и практика оказания ранней помощи детям с различными нарушениями развития, а также консультирования и сопровождения их семей; описан зарубежный опыт раннего вмешательства.

Подчеркивается преобладающее влияние семьи на становление личности ребенка раннего и дошкольного возраста, значимость социального окружения ребенка и влияние опыта отношений с близкими на его развитие (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.), роль семейного коллектива в первичной социализации личности ребенка, необходимость вовлечения всей семьи в специальное образовательное пространство, как условия повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения (А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, Т.Г. Киселева, Т.В. Кузьмичева, А.Г. Лидерс, Р.В. Овчарова, А.Э. Симановский, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Выделяются различные факторы семейного воспитания ребенка с ОВЗ, оказывающие влияние на становление его личности: индивидуальные особенности и педагогическая компетентность родителей, родительские позиции, характер детско-родительских отношений. Аналитический обзор литературы показал, что комплексное психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано не только на ребенка, но и на всех членов семьи на каждом этапе ее жизненного цикла (И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Е.А. Медведева, Г.А. Мишина, А.Г. Московкина, Р.Ж. Мухамедрахимов, В.В. Ткачева и др.). К принципам такого подхода относят защиту целостности и усиление функционирования семьи; ответственность и сотрудничество всех участников взаимодействия.

На современном этапе развития науки и практики специального и инклюзивного образования растет интерес к проблеме оказания психолого-педагогической помощи детям первых лет жизни с нарушениями развития, к созданию условий для раннего выявления, коррекции и компенсации вторичных отклонений развития детей. Это связано с уникальными компенсаторными возможностями развития детей младенческого и раннего возраста (Е.Б. Айвазян, Е.Ф. Архипова, Е.Р. Баенская, Е.А. Екжанова, Л.М. Кобрина, С.Б. Лазуренко, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Т.В. Николаева, Г.А. Мишина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, М.Л. Скуратовская, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.).

Помимо всестороннего изучения детей раннего возраста с ОВЗ и возможностей оказания им коррекционно-развивающей помощи, исследователями уделено внимание описанию роли и функций родителей в коррекционно-воспитательном процессе, раннему психолого-педагогическому сопровождению родителей, воспитывающих детей первых лет жизни с ОВЗ; определены задачи и содержание психолого-педагогического консультирования семей; выявлены значимые аспекты профилактической и просветительской работы с родителями детей с отклонениями развития (Е.Р. Баенская, Т.П. Кудрина, С.Б. Лазуренко, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Г.Ю. Одинокова, О.Б. Половинкина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Е.В. Шереметьева и др.).

Истоки идеи и определения сущности психолого-педагогического сопровождения семьи можно найти в трудах J. Bowlby, K. Horney, J. Haley, E. Erikson, придававших ключевое значение опыту раннего взаимодействия детей и родителей. Современные зарубежные подходы основаны на восприятии семьи как открытой системы (M. Bowen, S. Minuchin, V. Satir и др.). Методы раннего вмешательства помогают родителям активизировать их личные возможности и приобретать опыт, который укрепляет их веру в собственные силы в преодолении проблем и изменении ситуации. В таком подходе специалисты являются агентами семьи, оказывающими поддержку и помогающими ей мобилизовать собственные ресурсы. Ребенок и семья – это разные целевые аудитории, с которыми нужно работать параллельно (C.J. Dunst).

Исследователи рассматривают семью с позиции ее ресурсов, определяя потенциальные условия и качества семьи ребенка с нарушениями развития для ее полноценного функционирования. Ресурсы семьи определяются как внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости родителей в стрессогенных ситуациях (А.А. Нестерова, И.В. Ткаченко, С.А. Хазова; C.J. Dunst, E. Imber-Black, M.A. Karpel, C.M. Trivette и др.).

В качестве важной задачи и условия эффективного психолого-педагогического сопровождения семьи ребёнка с ОВЗ современные отечественные и зарубежные исследователи определяют учет её ресурсного состояния и активизацию потенциальных возможностей. Трудности, связанные с воспитанием «особого» ребенка, предопределяют качественные изменения в жизнедеятельности семьи, дезадаптируют семью, снижают ее ресурсные возможности. Высокий уровень ресурсности семьи создает условия для максимальной компенсации нарушений развития ребенка. В исследованиях раскрываются отдельные аспекты обозначенной проблемы (Ю.А. Афонькина, А.А. Баранов, И.Н. Галасюк, О.В. Киселева, Д.А. Леонтьев, Н.Н. Малярчук, Н.И. Отева, Ю.А. Разенкова, А.А. Реан, Т.И. Шульга; B.A. Beresford, C.J. Dunst, M. Hintermeir, S.E. Hobfoll, M. Lang, P.M. Minnes, K. Sarimski, C.M. Trivette и др.).

Современные исследователи по-разному трактуют понятие «ресурсы семьи»: как совокупность способностей и компетенций членов семьи, которые используются в ответ на стрессы и кризисы и способны усиливать адаптивное функционирование семейной системы (C.M. Trivette, C.J. Dunst, A.G. Deal, A.W. Hamer, S. Propst); как характеристики, которые служат средствами достижения значимых целей (S.E. Hobfoll); как сумму ресурсов каждого ее члена, которые взаимодополняют и взаимокompенсируют друг друга, способствуя решению общих задач и проблем (А.А. Реан, А.А. Баранов, А.С. Сунцова); как ценные качества (социальные, экономические, психологические, физические), которые формируются постепенно, по мере движения семьи по стадиям жизненного цикла, и могут использоваться в

преодолении трудных жизненных ситуаций (А.А. Нестерова); как те «запасы» энергии, которые актуализируются при наличии осознанной цели, объединяющей усилия членов семьи (Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева).

В различных регионах РФ накоплен опыт региональных программ, существуют службы ранней помощи детям с проблемами в развитии (в Москве, Санкт-Петербурге, Республике Башкортостан, Великом Новгороде, Самарской, Ярославской областях и др.), созданы различные организационные формы дошкольных образовательных организаций, в которых оказывается ранняя помощь детям с нарушениями развития и их семьям (службы ранней помощи, группы кратковременного пребывания, консультационные центры). При этом специалисты сопровождения нередко испытывают потребность в повышении своей профессиональной компетентности в области ранней помощи ребенку с ОВЗ и его семье.

Изучение специальной литературы и деятельности образовательных организаций обнаруживает недостаточное количество квалифицированных кадров в области ранней помощи детям с ОВЗ и их семьям. Многие выпускники дефектологических специальностей обладают достаточно большим запасом фундаментальных знаний; у них хорошо сформированы представления о профессиональной деятельности, но нередко отсутствуют прикладные навыки коррекционно-развивающей работы, в том числе с детьми первых лет жизни (С.Б. Лазуренко, Р.Ж. Мухамедрахимов, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.). В связи с этим приобретает особую значимость проблема подготовки, переподготовки и/или повышения квалификации дефектологических кадров для работы с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии и консультирования их семей.

Современная образовательная политика позволяет структурировать и дополнять уже имеющиеся образовательные подходы. В настоящее время исследователи соотносят традиционные методики преподавания с современными информационно-коммуникационными технологиями в системе высшего дефектологического образования в соответствии с компетентностным подходом, который реализуется в рамках подготовки кадров по ФГОС 3++ (А.А. Алмазова, О.А. Денисова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева, С.Б. Лазуренко, И.Ю. Левченко, Л.В. Лопатина, В.В. Мануйлова, Р.Ж. Мухамедрахимов, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, М.Л. Скуратовская, Т.А. Соловьева, Т.В. Туманова, Ю.О. Филатова, Т.Б. Филичева, И.М. Яковлева).

Цифровые технологии открывают широкие перспективы для качественно иного решения теоретических и практических задач в рамках формирования у настоящих и будущих специалистов сопровождения их профессиональных компетенций. Цифровизация образовательного процесса качественно преобразует способы и результаты профессионального становления и развития

специалистов (В.В. Гриншкун, О.И. Кукушкина, Е.Е. Китик, Т.В. Николаева, Т.А. Соловьева, Е.А. Шилова и др.).

Таким образом, проблематика оказания ранней помощи детям с нарушениями развития и их семьям является предметом пристального внимания ученых. И хотя большинство научно-практических исследований в области специального (дефектологического) образования выполнено в парадигме дефицитарного подхода, эффективность ресурсного подхода подчеркивают исследования в смежных научных областях, подкрепляя перспективы его разработки в научном поле дефектологии.

Во второй главе *«Психолого-педагогическое изучение семьи и ребенка раннего возраста с нарушениями развития»* представлена организация констатирующего этапа исследования, методы и методики психолого-педагогического изучения семьи и ребенка раннего возраста с нарушениями развития, а также проанализирован опыт взаимодействия специалистов сопровождения с семьями этих детей.

Диагностический этап констатирующего эксперимента состоял из нескольких компонентов.

1. *Изучение семьи (родителей и других близких) ребенка раннего возраста с нарушениями развития.*

На первом этапе констатирующего эксперимента приняли участие 216 семей. Была разработана авторская *анкета* для родителей, предназначенная для сбора подробной информации об условиях жизни и воспитания каждого ребенка в семье, ее особенностях и ресурсных возможностях. Данные анкетирования дополнялись результатами *беседы, наблюдения* и анализа *видеоматериалов*, предоставленных родителями.

Исходя из задач исследования были выделены 10 значимых *характеристик семейной системы*, которые имели отношение к ее ресурсному состоянию: состав семьи; участие других членов семьи в жизни, воспитании и развитии ребенка; внутрисемейные отношения; эмоционально-психологическое состояние родителей; образовательный уровень родителей; финансово-экономический ресурс семьи; педагогическая компетентность родителей; активность родительской позиции; уровень их комплаентности; успешность полученной ранее помощи. Ни один из показателей ресурсности не являлся определяющим для отнесения семьи к одному из кластеров. Только их сумма и их соотношение внутри профиля имели решающее значение. Каждая характеристика оценивалась от 0 до 2 баллов.

Все семьи, участвующие в эксперименте, были отнесены к одному из трех кластеров в зависимости от уровня своих ресурсных возможностей: 1 кластер «ресурсная семья» (16-20 баллов); 2 кластер – «относительно ресурсная семья» (11-15 баллов); 3 кластер – «низкоресурсная семья» (0-10 баллов). (Рис. 1).



Рис. 1. Кластеры ресурсных возможностей семьи.

1 кластер («ресурсная семья») – 41 семья (19%).

Родители семьи этого кластера в целом характеризовались позитивным настроением, эмоциональной стабильностью, последовательностью в подходах к воспитанию. Члены семьи заметили ранние признаки отклоняющегося развития у своих детей и обратились за консультативной помощью. Родители достаточно адекватно оценивали состояние своих детей и были готовы к активному участию в коррекционно-развивающих мероприятиях, прислушивались к специалистам. Родительская позиция в основном была активной, степень принятия ребенка была велика. Их педагогическая компетентность находилась на достаточно высоком уровне. В воспитании и жизни ребенка принимали участие не только родители, но и другие члены семьи. У основной части семей, отнесенных к данному кластеру, был достаточно высокий уровень семейных ресурсов различного рода: психологических, культурно-образовательных, материальных.

2 кластер («относительно ресурсная семья») – 50% (108 семей).

Многие родители этой группы характеризовались тревожностью, недостаточной эмоциональной стабильностью, низкой степенью согласованности воспитательных подходов. За консультацией семьи обратились по совету специалистов, членов семьи, знакомых. Родители ожидали быстрых результатов и компенсации проблем ребенка при их минимальном участии в психолого-педагогической работе. Позиция по отношению к ребенку была условно активной, а знания, касающиеся его развития и проблем – поверхностными. Приоритетной задачей было обеспечение ребенку комфортных условий жизни и быта, поддержание его соматического здоровья. В значительной части семей была заметна тенденция к делегированию воспитательной и развивающей функций. Ребенком преимущественно занимались старшее поколение или няня. Подавляющее число семей характеризовалось средним уровнем основных ресурсов и/или неравномерностью имеющихся ресурсов.

3 кластер («низкоресурсная семья») – 31% (67 семей).

Родители в основном были негибкими, эмоционально лабильными, иногда – подавленными, рассогласованными в воспитательных подходах. Многие из них обратились за психолого-педагогической помощью ребенку с уже установленным медицинским диагнозом. При этом большинство родителей занимало позицию отрицания, нежелания соглашаться с диагнозом и реальной ситуацией. Оценка уровня, прогноза и перспектив развития ребенка была неадекватной. Наблюдалась тенденция к делегированию специалистам всего спектра коррекционного воздействия. Желание сотрудничать со специалистами и включаться в совместную работу было очень низким. Родительская позиция была пассивной. Члены семьи не принимали ребенка таким, какой он есть. Уровень психолого-педагогической компетентности был низким, и родители не стремились его повышать. Отношение к ребенку было как к объекту ухода, а его психическое развитие недооценивалось. Основная доля семей данной группы характеризовалась низким уровнем семейных ресурсов, что оказывало негативное влияние на развитие и воспитание детей.

Помимо отнесения семьи к одному из трех кластеров, определялся индивидуальный профиль ресурсности семьи, который, в отличие от кластера, позволяет увидеть не только общий уровень ресурсности (высокий, средний, низкий), но и характеристику каждого ее показателя ресурсности, их соотношение в каждой семье. Это позволяет оказывать максимально адресную помощь каждой из них (примеры профилей представлены в приложении 7 текста диссертации).

Результаты изучения семей исследуемой выборки свидетельствуют о неоднородности их ресурсных возможностей. Данные экспериментального исследования показывают, что в общей сложности 175 (81%) семей детей раннего возраста с нарушениями развития продемонстрировали средний или низкий уровень своих ресурсных возможностей, нуждались в их укреплении и активизации. При этом выявлялись и такие ресурсы, на которые повлиять было невозможно, но их состояние важно было принимать во внимание в процессе организации ранней помощи ребенку и его семье.

Констатирующий эксперимент показал, что выделенные группы родителей имели свои специфические отличительные особенности, различный уровень ресурсности, который необходимо учитывать при работе с ними. Большинство семей нуждалось не только в оказании коррекционно-развивающей помощи ребенку, но и в психолого-педагогическом консультировании родителей специалистами сопровождения. Однако нередко их запрос не совпадал с реальной картиной, обусловленной структурой и степенью нарушений развития ребенка, и также нуждался в корректировке. По результатам эксперимента нами была выявлена потребность родителей в оказании им психолого-педагогической помощи, как по вопросам воспитания

детей с различными нарушениями развития, так и по вопросам оказания им психологической помощи.

Таким образом, на первом этапе констатирующего эксперимента для измерения ресурсных возможностей семьи мы использовали данные, основанные на результатах анкетирования, беседы с родителями, наблюдения за детьми и родителями, анализа видеоматериалов. Этот путь был достаточно длительным. Мы искали более короткий, но при этом информативный способ оценки изучаемых показателей. Поэтому в дальнейшем был разработан специфический диагностический инструментарий для измерения ресурсного поля семьи – *авторский опросник* («Комплексное ресурсно-оценочное семейно-ориентированное педагогическое интервьюирование» – КРО СОПИ).

На втором этапе констатирующего эксперимента (с сентября 2022 г по декабрь 2023 г) опросник КРО СОПИ заполнили 250 родителей, воспитывающих детей раннего возраста. Эти семьи не принимали участия в исследовании на первом этапе констатирующего эксперимента. В опросник были включены 25 вопросов, позволявшие оценить основные показатели ресурсного состояния семьи. За каждый ответ начислялось от 0 до 2-х баллов; суммарно можно было набрать от 0 до 50 баллов. После подсчета баллов стало возможным отнести каждую семью к одному из трех кластеров: «ресурсная семья» (39-50 баллов), «относительно ресурсная семья» (26-38 баллов), «низкоресурсная семья» (0-25 баллов).

Анализ результатов показал следующее. К 1 кластеру («ресурсная семья») был отнесен 21% семей (на I этапе – 19%), во 2 кластер («относительно ресурсная семья») вошли 45% семей (на I этапе – 50%), 3 кластер («низкоресурсная семья») объединил 34% семей (на I этапе – 31%).

Таким образом, используя разный диагностический инструментарий на различных этапах эксперимента, были получены сходные результаты. Распределение семей по кластерам на II этапе констатирующего исследования подтвердило результаты констатирующего этапа (полученные данные соотносятся между собой). По данным каждого этапа около 80% семей (81% и 79%) характеризовались средним и низким уровнем состояния ресурсности и нуждались в помощи специалистов сопровождения.

На обоих этапах констатирующего эксперимента было произведено вычисление коэффициентов ранговой корреляции Спирмена. Сравнивая полученные результаты двух статистических распределений в значениях $R_s1 = 0.754$ (на первом этапе констатирующего эксперимента) и $R_s2 = 0.931$ (по результатам обработки данных КРО СОПИ) видно, что значение R_s2 ближе к единице. Согласно методу Спирмена, это говорит о более сильной связи между измеряемыми величинами и подтверждает правильность выбора критериев, эффективность, качество оценки веса критериев и формирование полученных кластерных групп.

2. Изучение структуры нарушений развития детей раннего возраста.

Для диагностики уровня развития детей была использована методика О.Г. Приходько «Комплексное обследование детей младенческого и раннего возраста», которая включает психолого-педагогическую диагностику основных линий развития (социального, познавательного, речевого и двигательного развития). Для корректной оценки учитывались количественные показатели, позволяющие определить степень выраженности нарушений (легкая, средняя, тяжелая).

Всего было обследовано 228 детей с различными нарушениями развития в возрасте от 1 года до 3 лет. У них наблюдались нарушения речевого развития, познавательной деятельности, двигательной сферы, социально-коммуникативного развития. Среди них не было детей с сенсорными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития. На первичной консультации 27% родителей предоставили медицинскую документацию, содержащую диагнозы детей. Большинству остальных родителей мы рекомендовали обратиться с их ребенком к врачам различного профиля (неврологу, детскому психиатру и др.).

Комплексное психолого-педагогическое и логопедическое обследование, а также анализ анкетирования родителей и бесед с ними, позволил получить следующие результаты. Экспериментальная группа детей раннего возраста с проблемами в развитии была неоднородна по уровням основных линий развития и степени выраженности их нарушений. Только у 39% детей наблюдался нормальный уровень познавательного развития. У большинства детей раннего возраста (61%) была выявлена задержка познавательного развития разной степени выраженности (легкая, умеренно выраженная, тяжелая). Речевое развитие было задержано и/или нарушено у всех детей ЭГ. 32% детей находились еще на доречевом этапе развития, 68% детей – на вербальном этапе речевого развития. Степень выраженности задержки речевого развития (ЗРР) была различной: легкая, умеренно выраженная и тяжелая. Двигательное (моторное) развитие было нарушено у 36% детей. При этом у них наблюдались речедвигательные расстройства (неврологическая симптоматика в мышцах и моторике артикуляционного аппарата), а также нарушения общей моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Социально-эмоциональное развитие было нарушено у 30% детей. Таким образом, дети имели различные стартовые возможности в зависимости от уровня и степени сформированности основных линий развития.

В соответствии с качественными и количественными результатами констатирующего эксперимента дети были разделены на четыре группы. Критерием для включения каждого ребенка в ту или иную группу была структура нарушений основных линий развития (социального, познавательного, речевого, двигательного) (Рис. 2).

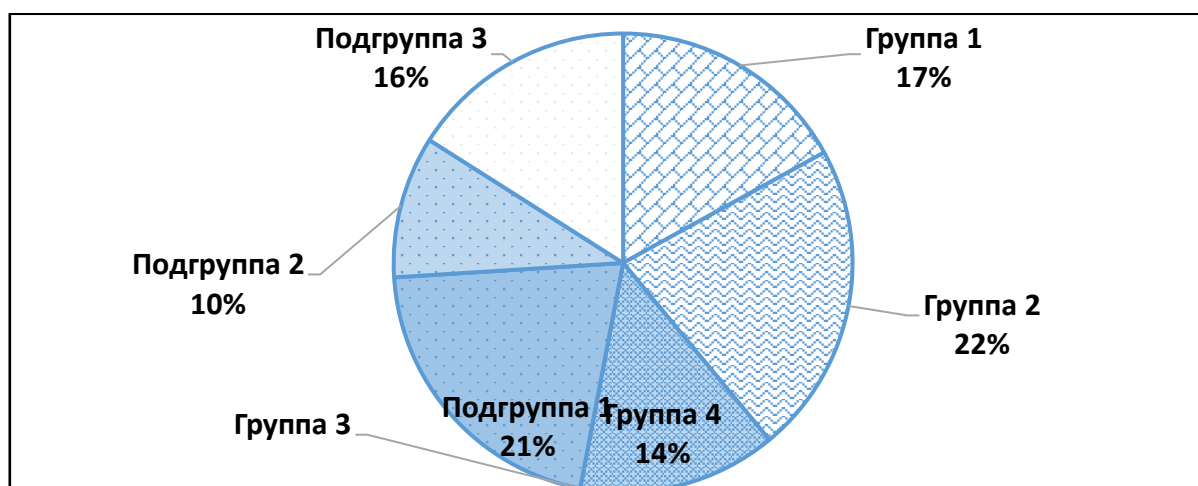


Рис. 2. Распределение детей по группам

I группа – дети с отставанием только речевого развития. В эту группу были включены 38 детей раннего возраста (17%) с изолированной задержкой речевого развития. Показатели остальных линий развития были в пределах возрастной нормы. Уровень развития импрессивной речи был выше уровня экспрессивной речи. Большинство детей рассматриваемой группы активно использовали невербальные средства общения в процессе коммуникации (жесты, мимику), частично компенсируя этим отсутствие вербальных средств общения.

II группа – дети с нарушениями речевого и двигательного развития. В эту группу вошел 51 ребенок раннего возраста (22%). Помимо задержки речевого развития у всех детей второй группы отмечалась двигательная патология (речедвигательные расстройства, задержка и нарушение формирования основных двигательных навыков и функциональных возможностей кистей и пальцев рук). Уровень и аспекты социального и познавательного развития соответствовали возрасту.

III группа – дети с нарушениями познавательного, социального и речевого развития. Это была самая многочисленная группа. В нее были включены 107 детей раннего возраста (47%). Дети третьей группы были разделены на три подгруппы в зависимости от превалирования нарушений одной из линий развития.

Подгруппа А: дети с ведущим отставанием познавательной деятельности (48 детей – 21%). Уровневые показатели всех аспектов познавательного развития детей этой подгруппы были низкими или средними. Отсутствие или затруднение установления контакта сочетались с нарушением взаимодействия со взрослыми. Внимание было поверхностное. Познавательный и игровой интерес были слабо выражены, мотивация к деятельности низкая. У детей отсутствовали представления о сенсорных свойствах предметов. Понимание обращенной речи отсутствовало или было строго ограничено. В процессе коммуникации дети не использовали невербальные средства общения.

Подгруппа Б: дети с ведущим отставанием речевого развития (23 ребенка – 10%). Для детей этой подгруппы была характерна неустойчивость внимания, снижение познавательного и игрового интереса, мотивации к деятельности. Представления о сенсорных свойствах предметов были снижены. Понимание обращенной речи было ограничено хорошо знакомой ситуацией. Большинство детей находились на доречевом этапе развития. Общение было затруднено.

Подгруппа В: дети с ведущим отставанием социального развития (36 детей – 16%). На первый план у всех детей этой подгруппы выступали нарушения социально-коммуникативного развития (затруднения усвоения навыков общения и взаимодействия со взрослыми). У детей имели место снижение и специфика нарушений развития эмоционально-волевой и познавательной сферы. Нарушения понимания обращенной к ребенку речи сочетались с наличием эхолалии и стереотипностью речи. Речевые нарушения варьировали по своим проявлениям и степени выраженности; при этом они отражали первичную несформированность коммуникативного поведения, недостаточность мотивации к общению с окружающими.

IV группа – дети с нарушениями всех линий развития. Сочетания нарушений развития познавательных, речевых, социальных и двигательных функций были выявлены у 32 детей раннего возраста (14%). У большинства детей отмечалась неравномерность различных линий развития. Проявления дисгармоничности развития были разнообразными. Значительная часть детей данной группы имела тяжелую степень выраженности неврологической патологии.

Распределение детей по группам осуществлялось на основе коэффициентов «Линии развития» от 1 до 4 путем конъюнкции значений: I группа – $P=4 \ \& \ S=4 \ \& \ R<4 \ \& \ D=4$; II группа – $P=4 \ \& \ S=4 \ \& \ R<4 \ \& \ D<4$; III группа (Подгруппа 1 – $P<3 \ \& \ S<4 \ \& \ R<3 \ \& \ D=4$; Подгруппа 2 – $P<4 \ \& \ S<4 \ \& \ R<3 \ \& \ D=4$; Подгруппа 3 – $P<4 \ \& \ S<3 \ \& \ R<3 \ \& \ D=4$); IV группа – $P<4 \ \& \ S<4 \ \& \ R<3 \ \& \ D<4$, где **P** – познавательный статус, **S** – социальный статус, **R** – речевой статус, **D** – двигательный статус.

Сопоставительный анализ показал, что в семьях, относящихся к разным кластерам, воспитывались дети каждой группы. При этом, не прослеживалась четкая корреляция между структурой и степенью выраженности нарушений развития ребенка и уровнем ресурсности его семьи.

Правомерность использования метода Спирмена в данном исследовании на этой выборке подтверждено вычислениями – H_0 отвергается, корреляция между А (группы) и В (кластеры) статистически значима. Вычисление коэффициентов ранговой корреляции Спирмена показало, что корреляция между структурой нарушений развития детей (группы) и ресурсными возможностями их семей (кластеры) не достигает уровня статистической значимости ($R_s = 0.181$).

3. Изучение опыта специалистов сопровождения.

Для изучения опыта и оценки взаимодействия специалистов сопровождения с семьями детей с нарушениями развития была разработана авторская анкета, которую заполнили 155 специалистов.

Анализ результатов анкетирования специалистов подтвердил и дополнил выводы об особенностях семей, воспитывающих детей раннего возраста с нарушениями развития. В анкетировании приняли участие различные специалисты сопровождения: логопеды (37%), дефектологи (14%), психологи (11%), воспитатели (25%). Нас интересовал их опыт по следующим аспектам семейной ситуации развития:

- адекватность оценки родителями состояния своего ребенка (только 13% родителей адекватно оценивали уровень развития своих детей, остальные в большинстве случаев не видели проблем и завышали возможности ребенка);
- родительский запрос на образовательные, в том числе специальные, услуги (большинство респондентов – 92% – указало самым частым родительским запросом «отсутствие речи или проблемы речевого развития ребенка»);
- типичные характерологические черты родителей, которые воспитывают детей с проблемами развития (было отмечено, что большинство родителей характеризуют такие черты характера как «тревожность», «требовательность», «ранимость», «раздражительность»);
- наличие связи между особенностями родительской позиции и структурой, а также степенью выраженности нарушений детского развития (63% специалистов полагали, что такая связь иногда отмечается);
- предпочтительный формат взаимодействия между участниками сопровождения (подавляющее большинство родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития – 87% – предпочитали взаимодействие в рамках индивидуальных консультаций);
- проблемы, возникающие в процессе взаимодействия специалистов с членами семьи (было отмечено, что семьи не обращаются за необходимой ребенку медицинской помощью, часто полностью делегируют специалистам ответственность за коррекцию нарушений развития ребенка. Родители мало общаются с ребенком, имеют ограниченный запас знаний о развитии ребенка и его проблемах, недостаточно доверяют специалистам, утаивают и искажают информацию о ребенке, ожидают моментального результата от специалистов или занимают выжидательную позицию относительно развития ребенка. Близкие взрослые часто не желают прислушиваться к рекомендациям, выполнять задания, которые дают специальные педагоги);
- анкетирование продемонстрировало потребность специалистов сопровождения (76%) в повышении квалификации в области ранней помощи детям и родителям, (междисциплинарных медико-психолого-педагогических знаний, а также прикладных навыков в области диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми, консультативной и

просветительской деятельности с их родителями), обозначило некоторые другие потребности их профессиональной сферы.

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента были сформулированы следующие **выводы**:

- о неоднородности ресурсных возможностей семей и разноуровневых вариативных сочетаниях нарушений социальных, познавательных, речевых и двигательных функций их детей раннего возраста при отсутствии прямой корреляции между структурой и степенью выраженности нарушений развития ребенка и уровнем ресурсности его семьи;
- об особенностях оформления родительского запроса на первичной консультации, связанных в ряде случаев с формирующейся родительской позицией, отличной от ожидаемой специалистами сопровождения;
- о сохраняющихся профессиональных дефицитах специальных педагогов (дефектологов) в оценке развития детей раннего возраста, организации коррекционно-развивающейся работы с ними, интегрированной в консультативно-просветительскую деятельность при сопровождении семей.

Исследование подтвердило необходимость организации маршрутизации семьи с ребенком раннего возраста с нарушениями в развитии с опорой на ресурсное состояние семьи и структуру (вариант) нарушений детского развития. В связи с этим была инициирована работа по созданию особой, ресурсной, модели ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития, которая может реализовываться различными стратегиями.

В третьей главе «Концептуальные основы построения ресурсной модели ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития» определены теоретико-методологические основы и концептуальные положения исследования, обосновано построение модели, обозначены этапы, модули и компоненты ресурсной модели ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития.

Теоретико-методологическими основаниями концепции *построения ресурсной модели* ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития стали перечисленные ниже подходы.

Ресурсный подход: рассматривает понятие «ресурсов» как множество условий решения реальных задач действительности, активную позицию человека как субъекта по отношению к любой ситуации, в которой он участвует (Б.Г. Ананьев, Т.В. Кузьмичева, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.В. Ткаченко, В.А. Толочек, E. Diener, F. Fujita, S.E. Hobfoll, P.T. Wong). На важность учета возможностей семьи в организации ее психолого-педагогического сопровождения указано в российских и зарубежных работах (А.А. Баранов, Н.Н. Малярчук, А.А. Нестерова, Ю.А. Разенкова, А.А. Реан, В.А. Beresford, C.J. Dunst, A.H. Graungaard, P.M. Minnes, K. Sarimski, C.M. Trivette).

Системный подход: раскрывает возможности организации процессов, протекающих в единой многоуровневой системе, взаимодействие элементов

которой определяют ее свойства (Л.А. Головниц, Е.А. Екжанова, Л.В. Лопатина, Т.А. Соловьева и др.). Для нашего исследования особенно важно то, что семья ребенка с нарушениями развития рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Системный подход признан перспективным в исследовании ресурсов. Он позволяет рассматривать ресурсы как сложную динамическую систему, иерархически организованную, имеющую определенную структуру (Е.А. Петрова, С.А. Хазова).

Комплексный подход: ориентирует специалистов сопровождения (дефектолога, логопеда, психолога) на всестороннее тщательное медико-психолого-педагогическое обследование и оценку развития ребенка. Комплексный подход к психолого-педагогической диагностике и преодолению нарушений детского развития предусматривает параллельное психолого-педагогическое воздействие специалистов сопровождения на «основные линии развития». При этом всему коррекционно-развивающему процессу придается единая целевая направленность (С.Б. Лазуренко, Е.М. Мастюкова, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева и др.).

Семейно-центрированный подход заключается в рассмотрении семьи как социальной ситуации и необходимого условия развития ребенка, как реабилитационной структуры при отклоняющемся развитии (И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Р.Ж. Мухамедрахимов, Ю.А. Разенкова, В.В. Ткачева и др.). Подчеркнута важность дальнейшего внедрения и подтверждения эффективности семейно-центрированного подхода для укрепления потенциала семьи как предиктора ее успешного функционирования.

Под понятием «ресурс» по отношению к семейной системе в данном исследовании понимаются все качества / характеристики и условия, которые повышают возможности семьи справляться с проблемами и задачами (в частности – с воспитанием ребенка с нарушениями развития).

На основе многоаспектного анализа научных данных (Б.Г. Ананьев, В.А. Бодров, Д.А. Леонтьев, В.А. Толочек, С.А. Хазова, S.E. Hobfoll, R.S. Lazarus, A.S. Masten, M.G. Reed) и собственного эмпирического опыта нами было описано и схематически представлено совокупное ресурсное поле семьи, которое вошло в ресурсную модель ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития.

Ресурсное поле семьи – это актуальное положение ресурсных возможностей семьи (как тех, которыми она характеризуется, так и тех, которые семья использует, привлекая извне), включающее несколько *ресурсных зон*: внутренние ресурсы (ресурсы семьи и ресурсы ребенка); внешние ресурсы (человеческие и средовые). Выделены представленные ниже *категории ресурсов* (с точки зрения приложения усилий специалистов сопровождения в процессе оказания помощи семье).

- I. Ресурсы семьи, на которые можно *опереться*.
- II. Ресурсы семьи, которые можно и важно *активизировать, укрепить*.
- III. Ресурсы семьи, на которые невозможно повлиять извне, но их нужно *учитывать* при построении стратегии сопровождения.
- IV. Внешние ресурсы, которые можно *привлечь* в ресурсное поле семьи (Рис. 3).

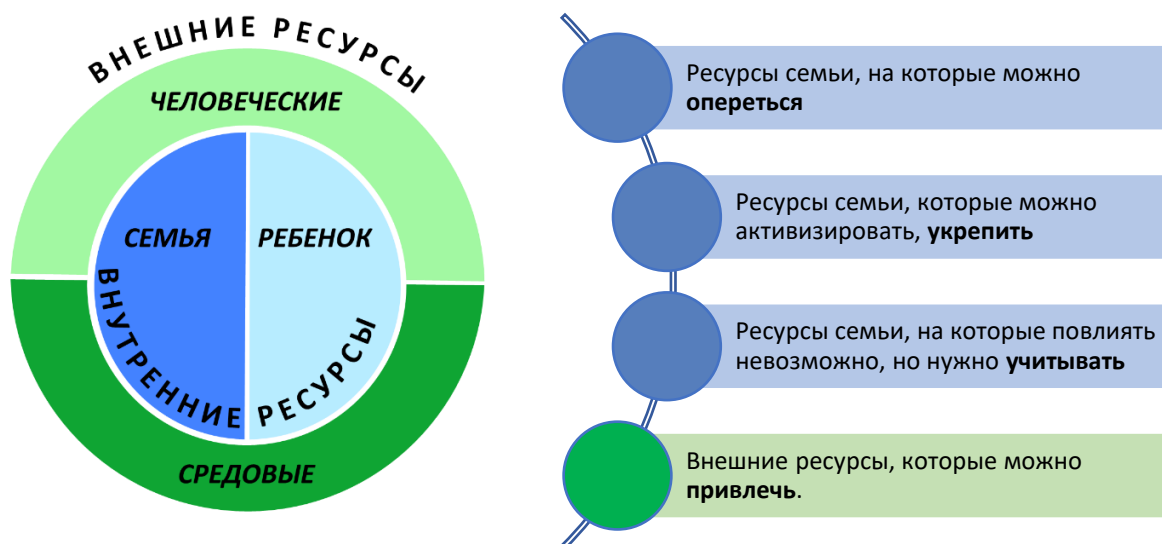


Рис. 3. Ресурсное поле семьи

Индивидуальный (частный) профиль ресурсности семьи позволяет реализовывать семейно-центрированный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения. Важной задачей является активизация воспитательного потенциала семьи и ресурсов всех ее членов.

Профиль ресурсности семьи определяет стратегию ранней психолого-педагогической помощи и индивидуальную маршрутизацию семьи с учетом того, какие именно показатели находятся в слабой позиции и нуждаются в укреплении/активизации; на какие повлиять невозможно, но нужно их учитывать при организации сопровождения; какие находятся в сильной позиции, и на них можно опереться при реализации ранней помощи ребенку и его семье. Низкий уровень одних ресурсов может частично компенсироваться другими ресурсами.

Научный анализ критериальной базы оценки условий и показателей семейной ситуации развития, вовлеченности взрослых в процесс коррекционно-развивающей помощи ребенку раннего возраста показал необходимость расширения перечня ресурсных показателей до 25 (на первом этапе констатирующего эксперимента их было выделено 10).

Выделенные показатели ресурсности семьи были условно разделены на категории (поскольку ресурсная модель помощи семье реализуется командой специалистов сопровождения): педагогические, психологические, социальные, психолого-педагогические, социально-педагогические и социально-психологические ресурсы (рис. 4).



Рис.4. Категории показателей ресурсности семьи

Педагогические ресурсы: возможности участия каждого члена семьи в воспитании и развитии ребенка раннего возраста, в других делах семьи; уровень знаний (представлений) родителей об общих и специальных задачах семейного воспитания особого ребенка; время, которым располагают близкие ребенка для общения и игр с ним; качество доступной семье предметно-пространственной развивающей среды, отвечающей особым образовательным потребностям ребенка; сформированность у членов семьи пользовательских навыков применения индивидуальных цифровых устройств.

Психологические ресурсы: эмоционально-психологическое состояние родителей; психологический климат в семье и внутрисемейная атмосфера; характер общения, взаимодействия и отношений внутри семьи; результат воздействия проблем и сложностей на семью; наличие у родителей таких личностных черт как оптимизм, энергичность, стрессоустойчивость.

Социальные ресурсы: состав семьи с учетом постоянного и временного совместного проживания; наличие потребности в дополнительных внесемейных человеческих ресурсах для ухода за ребенком и его воспитания; наличие проблем со здоровьем у родителей; наличие других членов семьи, помимо ребенка, требующих повышенного внимания и опеки; уровень образования родителей; связь образования и/или профессиональной деятельности кого-то из родителей с педагогикой/психологией/медициной; степень мобильности семьи и ребенка; финансово-экономический ресурс семьи.

Психолого-педагогические ресурсы: наличие в семье взрослого(ых) с активной (родительской, воспитательной) позицией и готовностью участвовать

в коррекционно-развивающей работе; согласование установок и действий взрослых в отношении ребенка; степень родительской ответственности, следование рекомендациям специалистов в отношении здоровья, развития и воспитания ребенка (комплаентность).

Социально-педагогические ресурсы: наличие у ребенка братьев/сестер, регулярно взаимодействующих с ним; наличие у семьи контакта с различными ведомствами / службами / организациями, помогающими решать задачи и проблемы здоровья, развития и воспитания ребенка.

Социально-психологические ресурсы: наличие у семьи опыта решения различных жизненных проблем; оценка родителями перспектив развития семьи.

В целях выявления, учета и активизации совокупности разноплановых ресурсов и возможностей (внутренних и внешних), которые помогут семье в решении актуальных проблем и задач, связанных с воспитанием и развитием особого ребенка, была разработана ресурсная модель ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития.

Принципиально значимым для создания данной модели стало выделение системы междисциплинарного комплексного целенаправленного взаимодействия участников социокультурного образовательного пространства в *триаде*: «семья ребенка (родители и другие близкие) – ребенок раннего возраста с нарушениями развития – специалисты сопровождения». Такое взаимодействие должно быть направлено на активизацию ресурсных возможностей семьи для максимальной компенсации нарушений детского развития на ранних возрастных этапах, социализации ребенка и укрепления семьи как социального института. Это подразумевает мультидисциплинарный спектр мероприятий (консультативно-диагностических, психолого-педагогических, коррекционно-развивающих, образовательно-просветительских), проводимых специалистами сопровождения и направленных на преодоление проблем семьи ребенка с различными нарушениями развития на ранних возрастных этапах.

Были сформулированы основные **концептуальные положения**:

- Появление в семье ребенка с нарушениями развития отражается на всех сферах функционирования семьи и требует поиска доступных ресурсов решения новой сложной задачи обеспечения устойчивости и благополучия семьи при сохранении внимания к особым образовательным потребностям ребенка и их реализации в сотрудничестве со специалистами.
- Профиль ресурсности семьи демонстрирует состояние всех ресурсных показателей – как тех, на которые могут повлиять специалисты сопровождения, так и тех, которые неподвластны влиянию извне. Выделяются сильные, опорные компоненты профиля и те, которые составляют «зону роста», которые могут быть полностью или частично компенсированы за счет как внутренних, так и внешних ресурсов.
- Развитие детей раннего возраста с нарушениями развития может различаться по уровню, степени выраженности и сочетанию социальных, познавательных,

речевых и двигательных проблем, что определяет специфику ранней дифференцированной коррекционно-развивающей помощи. Привлечение специалистов смежных областей определяется вариативным симптомокомплексом нарушений развития каждого ребенка и различным спектром ресурсов его близких.

– Специалисты, работающие с детьми первых лет жизни и их родителями, нуждаются в совершенствовании профессиональной компетентности в вопросах ранней комплексной дифференциальной диагностики нарушений детского развития, при оказании консультативной помощи их семьям, проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста.

– Важной задачей специалистов сопровождения является не только выявление, активизация и поиск новых ресурсов, но и обучение родителей осознанию и эффективному использованию имеющихся.

– Вариативность форматов взаимодействия родителей со специалистами сопровождения и специалистов друг с другом (очный, дистанционный, смешанный, гибридный) повышает эффективность внешних средовых ресурсов оказания ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития.

– Логика ранней психолого-педагогической помощи семье в рамках ресурсного подхода является общей для различных категорий детей с нарушениями развития при соблюдении дифференцированного и индивидуализированного подхода к ее оказанию. Она может осуществляться по одной из предложенных вариативных стратегий в зависимости от потребностей (запросов) и возможностей (ресурсов) родителей.

Ресурсная модель в своей основе не игнорирует дефициты, но делает упор на сильные стороны семьи и ребенка. Фокус ранней помощи ребенку и его семье смещается с устранения проблем семейной системы на развитие компетентности родителей и других членов семьи. В рамках ресурсной модели задача работы с родителями – это выявление и развитие индивидуальных *внутрисемейных ресурсов*, а также ресурсов, лежащих за пределами семейной системы (*внешних ресурсов*).

Ресурсная модель рассматривается нами как обобщенный образ ранней психолого-педагогической этапной комплексной помощи семье (детям первых лет жизни с различными нарушениями развития, их родителям и другим членам семьи) и специалистам сопровождения (Рис. 5).

Модель спроектирована с учетом последовательного построения социокультурных отношений субъектов образовательного пространства:

- обращение родителей проблемных детей за квалифицированной помощью;
- маршрутизация семьи (указание родителям вектора движения);
- включение их в процесс коррекционно-развивающей помощи детям с учетом ресурсных возможностей семьи, а также структуры и степени выраженности нарушений развития каждого ребенка.

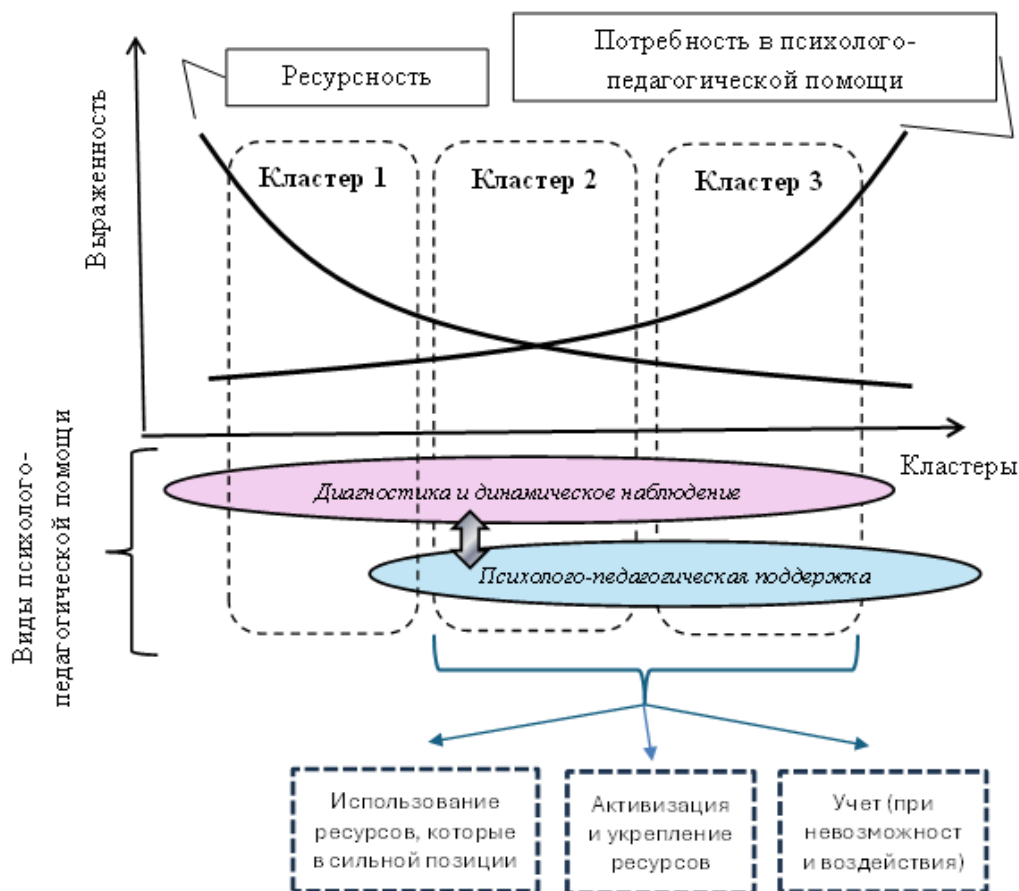


Рис. 5. Ресурсная модель ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития

Мы полагаем, что *ресурсный подход* к ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития предполагает выявление, учет и активизацию всего спектра внутренних ресурсов, а также поиск, привлечение и использование внешних ресурсов (к внутренним относятся ресурсы семьи и ресурсы ребенка в целом, к внешним – внесемейные человеческие и средовые ресурсы).

В ресурсной модели показано, что чем ниже уровень ресурсности, тем большую поддержку со стороны специалистов сопровождения следует организовать для близкого окружения ребенка. Семьи, отнесенные к 1-му кластеру (ресурсные), не нуждаются в психолого-педагогической поддержке специалистов, в их случае фокус внимания направлен на коррекционно-развивающую деятельность с ребенком в соответствии с выявленной структурой нарушения, а также осуществляется динамическое наблюдение и отслеживание уровня ресурсности семьи. Семьи 2-го (относительно ресурсные) и 3-го (малоресурсные) кластеров испытывают потребность не только в помощи ребенку, но и в поддержке семьи в целом, исходя из индивидуального профиля ее ресурсности.

Суммарный объем и продолжительность психолого-педагогической помощи зависят от общего уровня ресурсности (кластера), а маршрутизация (содержание и круг вовлеченных специалистов сопровождения) – от тех ресурсных областей, которые нуждаются в поддержке/активизации, а также от структуры нарушения развития ребенка.

Модель реализуется в нескольких последовательных этапах.

Ресурсная модель представляет собой систему взаимодействия в триаде «родители – ребенок – специалисты». Взаимосвязанные компоненты модели (задачи, формы, методы) объединены общей целью; они создают совокупность педагогических условий для установления тесного сотрудничества между всеми участниками воспитательного и образовательного пространства.

Экспериментально-исследовательский этап представлен *диагностическим модулем*. Аналитический этап представлен *оценочно-прогностическим модулем*, в процессе которого определяются: качественные характеристики семьи, а также кластеры и профили ресурсных возможностей семьи, типологические особенности нарушений развития детей раннего возраста (выделение условных групп в зависимости от вариативности и соотношения речевого, познавательного, социального, двигательного развития в структуре нарушений), оценка семейной ситуации развития специалистами сопровождения, работающими с каждой конкретной семьей, формирование совокупного (согласованного) взгляда специалистов на семью. Сопроводительный этап представлен двумя модулями – *содержательно-целевым* и *организационно-технологическим*. *Содержательно-целевой модуль* включает стратегии, задачи и содержание ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития.

Вариативные стратегии реализуются в консультативной и просветительской деятельности с родителями и другими близкими, в коррекционно-развивающей работе с детьми, а также профессионально-образовательной деятельности со специалистами сопровождения.

В зависимости от ресурсных возможностей и запроса родителей могут реализовываться следующие стратегии:

*I стратегия – **патронажная*** – длительная непрерывная психолого-педагогическая помощь семье: консультирование и поддержка родителей, а также комплексная коррекционно-развивающая работа с детьми при максимальном участии специалистов сопровождения на всех этапах.

*II стратегия – **сопроводительная*** – периодическое (нерегулярное) консультирование и поддержка родителей специалистом, динамическое наблюдение за ходом развития ребенка в процессе проведения коррекционно-развивающих занятий.

*III стратегия – **консультативная*** – однократная комплексная консультативно-диагностическая процедура. Дальнейшее сопровождение в рамках данной стратегии предполагает максимальную готовность и непосредственное участие родителей в организации помощи ребенку.

Организационно-технологический модуль учитывает различные формы и методы работы с родителями и другими членами семьи, с детьми с нарушениями развития, а также со специалистами сопровождения. Вариативные стратегии могут быть реализованы в различных форматах: очном, дистанционном, смешанном, гибридном.

Заключительный этап представлен *контрольно-обобщающим модулем*.

Ресурсная модель была разработана и экспериментально апробирована в условиях реального педагогического процесса в специальном образовательном пространстве. Модель является динамичной, гибкой и легко трансформируется с учетом потребностей, ресурсных возможностей семей, а также особенностей развития детей.

В четвертой главе «Реализация ресурсной модели ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития» описаны ход и результаты апробации и внедрения ресурсной модели ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития.

Для оценки эффективности предложенной модели в период с 2016 по 2024 гг. был организован формирующий эксперимент, в котором приняли участие 56 семей, воспитывающих 59 детей первых лет жизни с нарушениями развития, они сопровождалась нами в течение примерно 2-х лет.

Среди них были представлены дети всех выделенных на этапе констатирующего эксперимента групп. 64 семьи (69 детей) после констатирующей части исследования сопровождалась другими специалистами с нашей супервизией. При необходимости мы осуществляли консультирование и супервизию этих специальных педагогов. 40 семей (42 ребенка) нами не

сопровождались, динамика развития детей нам не известна. С 56 семьями (58 детьми) после констатирующей части исследования не проводился формирующий эксперимент. Однако через некоторое время они повторно обратились за консультацией. Эта категория семей составила контрольную группу.

Психолого-педагогическая помощь семье была направлена на развитие ее собственного потенциала, в результате активизации которого она становится базовой образовательной средой с такой организацией обстановки, быта и системы отношений, которые будут способствовать оптимальному развитию и компенсации нарушений развития ребенка на занятиях со специалистами и в домашних условиях с родителями. При этом оказывается гармонизирующее воздействие на внутрисемейную атмосферу и благополучие всех членов семьи.

Для оптимальной реализации потенциала развития детей раннего возраста с различными формами дизонтогенеза было необходимо своевременное создание в семье специальных развивающих условий (коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды, благоприятного стиля семейного воспитания и продуктивного детско-родительского общения).

Усилия специалистов были направлены на те ресурсные области, которые было возможно компенсировать в каждом конкретном случае: информационно-просветительская работа (для повышения уровня знаний и психолого-педагогической компетентности родителей); психологическая, психотерапевтическая помощь (для улучшения эмоционального состояния близких ребенка); консультация по социально значимым аспектам жизни семьи (социальные льготы и преференции, на которые имеют право родители, воспитывающие ребенка с нарушениями развития); дистанционное консультирование и сопровождение (для экономии времени и в случае недостаточной мобильности семьи); бесплатная рассылка обучающих материалов (с целью экономии материальных ресурсов).

Ресурсная модель ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка с различными нарушениями развития была реализована и апробирована в трех вариативных *стратегиях* в зависимости от запроса и ресурсных возможностей родителей.

При реализации *I стратегии (патронажной)* была организована длительная комплексная консультативная поддержка семьи ребенка и коррекционно-развивающая работа с ребенком. Данная стратегия реализовывалась с 20% семей в очном формате. По результатам комплексной диагностики для каждого ребенка разрабатывалась индивидуальная программа развития (ИПР), которая корректировалась по мере выполнения поставленных в ней задач в соответствии с динамикой развития ребенка. Участие специалистов в рамках данной стратегии было максимальным. Проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми осуществлялось специальным педагогом, родителям демонстрировались приемы работы и продуктивного взаимодействия

с ребенком для внедрения в условиях домашнего воспитания. У родителей была возможность консультироваться по всем волнующим их вопросам. При необходимости осуществлялась дистанционная консультативная поддержка. Степень включенности и активности родителей была различной.

Применение *II стратегии (сопроводительной)* было обусловлено невозможностью регулярных встреч специалистов с ребенком и его семьей. Она использовалась при сопровождении 65% семей в смешанном (очном/дистанционном) формате. Диагностика проводилась преимущественно очно. Первичная беседа, анкетирование, сбор анамнестических данных и анализ видеоматериалов от родителей происходил чаще дистанционно. Разработанная после диагностики ИПР периодически корректировалась. В случае возможности очной встречи проводилось одно или несколько занятий с ребенком, ориентированных на обучение его близких приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком. При дистанционном формате обучение происходило в формате онлайн-наставничества, когда во время видеосвязи специальный педагог направлял и комментировал действия родителей. Многие родители записывали консультации и занятия на видео, что служило опорой их дальнейшей деятельности, а также помогало впоследствии видеть результаты коррекционной работы и развитие ребенка в динамике. В дальнейшем специальный педагог осуществлял консультирование и наблюдение за ходом развития ребенка (в том числе дистанционно). Дистанционный формат взаимодействия позволял организовывать встречи чаще, чем при очном формате. В процессе кратких видео-консультаций оперативно решались возникающие проблемы, родители получали ответы на актуальные для них вопросы, не дожидаясь личной встречи. Регулярность и формат консультирования варьировали и определялись потребностями и возможностями родителей. Данная стратегия была наиболее гибкой и вариативной.

III стратегия помощи (консультативная) использовалась в тех случаях, когда семья в силу территориальной удаленности места жительства, отсутствия квалифицированных специалистов, карантина и других обстоятельств могла получать консультативную поддержку только в дистанционном формате. Данная стратегия применялась с 15% семей. Для этой стратегии особенно важным был предварительный сбор подробной информации об анамнезе, раннем развитии ребенка, а также его социальной ситуации развития, особенностях семейной системы. Также анализировались видеоматериалы, позволяющие получить объективную информацию об актуальном и предшествующем состоянии и развитии ребенка, а также об условиях его жизни в семье и взаимодействии членов семьи между собой. Для обучения родителей демонстрировались фрагменты занятий с другими детьми со сходной структурой нарушений. Коррекционно-развивающая работа с ребенком осуществлялась родителями и другими членами семьи по разработанной ИПР. Данная стратегия подразумевала максимальную готовность и непосредственное участие родителей в организации

всех этапов сопровождения, а ее эффективность напрямую зависела от степени включенности членов семьи в работу. Для некоторых семей это был единственный вариант организации помощи ребенку.

Вариативные стратегии психолого-педагогической помощи определялись исходя из характеристики семейной системы и ресурсного поля семьи, а не структуры нарушений развития ребенка.

В зависимости от структуры и степени выраженности нарушений детского развития, были определены направления и содержание коррекционно-развивающей работы, а также круг вовлеченных специалистов сопровождения. Работа строилась дифференцированно. В коррекционной работе с детьми I группы главной задачей была стимуляция речевого развития (собственной речевой активности) ребенка. В отношении детей II группы усилия были направлены не только на стимуляцию речевой активности ребенка, но также на коррекцию нарушенных моторных функций (речедвигательных расстройств, нарушений общей моторики и функций рук). В работе с детьми III группы осуществлялась стимуляция познавательной деятельности (познавательной активности, мотивации, предметной деятельности, всех видов восприятия, наглядно-действенного мышления и знаний об окружающем), речевой деятельности (импрессивной и экспрессивной речи), а также формирование социально-коммуникативного поведения, взаимодействия с окружающими, использования речи как средства общения. Прежде всего стимулировалась линия развития, нарушения которой превалировали. С детьми IV группы осуществлялось многоплановое воздействие по стимуляции всех линий общего развития и коррекции нарушений различных функциональных систем.

Реализация поставленных задач происходила с помощью различных *форм работы*. Индивидуальные формы работы были направлены на взаимодействие с семьей конкретного ребенка (индивидуальные психолого-педагогические консультации родителей и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с детьми). Групповые формы работы позволяли охватить сразу несколько семей с детьми, имеющими нарушения развития (групповые занятия, лекции, круглые столы, мастер-классы, праздники).

Были подготовлены и использованы в работе с семьями:

- *Серии комплектов учебно-методических демонстрационных материалов* для родителей детей с нарушениями развития. Каждый комплект состоял из 3-х частей: методических рекомендаций, видео-лекций и практических видеоматериалов (диагностических и коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста с различными нарушениями развития).
- *Видеокурс* для родителей и других членов семьи с короткими информативными и доступными по содержанию и стилю изложения видеороликами. Они использовались в работе с семьями. Видеоролики доступны на сайте ГБДОУ детский сад №5 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга.

– Цикл *видеолекций* для родителей по актуальным проблемам обучения, воспитания, общения и социализации детей (в рамках деятельности регионального ресурсного центра «Семья и дети», ФГБОУ ВО «НГПУ»). Каталог видеоконсультаций размещен на сайте НГПУ.

– *Лекторий для родителей* (в том числе в формате и пространстве, предполагающем возможность присутствия с ребенком) в Москве и Санкт-Петербурге.

Для проведения консультационной работы с родителями и коррекционно-развивающей работы с детьми в образовательных организациях была создана полифункциональная среда, которая моделировалась с целью создания комфортной обстановки для родителей и развивающего пространства для ребенка. Такая предметно-пространственная развивающая среда была образцом для создания подобной в домашних условиях.

Среди практических форм работы выделялись просмотр, анализ и разбор занятий специалиста с ребенком, просмотр и анализ видеоматериалов диагностического и коррекционного этапа, а также ведение дневника наблюдений за ребенком. Это позволяло продемонстрировать и проследить развитие ребенка в динамике.

Информационные формы работы позволили охватить большее количество участников формирующего эксперимента (родителей и специалистов) при распространении информации (буклеты, памятки, брошюры; страницы в соцсетях). Были разработаны и изданы: информационный *буклет* для родителей детей раннего возраста с ОВЗ; *комплект методических пособий* с набором иллюстративного материала для активизации речевого и познавательного развития детей («Учим малыша говорить» и «Учим малыша познавать мир»); комплект игрушек и пособий с авторскими методическими рекомендациями «Игры с малышами». Все авторские методические материалы были апробированы в процессе обучения родителей детей первых лет жизни и специалистов сопровождения. Индивидуальный подбор рекомендованной литературы, пособий и игрушек учитывал специфические особенности развития, потребности и интересы ребенка, а также возможности родителей (в том числе материальные).

С учетом современных технологических и эпидемиологических реалий процесс консультирования и сопровождения семьи осуществлялся вариативно: в очном, дистанционном, смешанном и гибридном *формате*. В процессе сопровождения (для обмена информацией и обучения) родителей и специалистов использовались различные интернет-ресурсы: чаты в мессенджерах (WhatsApp, Viber, Telegram); платформы для организации видеосвязи (Skype, Zoom, Ms Teams, Яндекс-телемост.); социальные сети («ВКонтакте», Instagram, Telegram); сайт учреждения, канал на видеохостингах (YouTube, RuTube). Детей к онлайн-занятиям со специалистом подключали с учетом ограничений по СанПиНу.

Первичный консультационно-диагностический прием, а также отдельные занятия снимались на видео и отправлялись родителям для мониторинга достижений ребенка. Помимо отслеживания динамики развития ребенка, с помощью видео было проще восстановить в памяти рекомендации специалиста, а также приемы продуктивного взаимодействия с ребенком.

Разработаны, апробированы и внедрены в образовательную практику ВУЗов учебно-методические материалы для студентов (бакалавров и магистрантов) и специалистов сопровождения. Материалы были адресованы различным целевым группам в системе высшего и дополнительного образования, апробированные в различных форматах.

Для восполнения дефицитов компетенций специалистов, оказывающих помощь родителям детей с нарушениями развития, проводилось повышение квалификации по вопросам работы с родителями при оказании услуг ранней помощи с учетом специфики их профессиональной деятельности. В процессе профессиональной подготовки и переподготовки кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в учебном процессе ИСОП МГПУ в учебных курсах бакалавриата по профилям «Логопедия» и «Дошкольная дефектология», а также магистратуры по профилям «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии», «Раннее и дошкольное образование детей с ОВЗ» и «Система логопедической помощи в учреждениях образования и здравоохранения» был разработан и апробирован целый ряд дисциплин, в содержании которых учитывались ключевые вопросы деятельности специалистов сопровождения с семьей ребенка раннего возраста с нарушениями развития. Профессиональная подготовка кадров проходила также в Институте детства МПГУ в учебных курсах бакалавриата профиля «Логопедия».

Целый ряд различных курсов повышения квалификации по ранней помощи детям и их семьям был проведен для специалистов сопровождения. Курсы проводились в различных форматах в зависимости от желания и возможностей слушателей в МГПУ, БГПУ им. М. Танка, УРГПУ, МУППИ.

Для специальных педагогов были организованы лекции, семинары, вебинары, круглые столы, на которых рассматривались вопросы об особенностях раннего развития, диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми различных нозологических групп, а также консультирования и сопровождения их семей. Очно и дистанционно проводились мастер-классы, разбор практических кейсов, видеоматериалов, осуществлялись супервизии, запрос на которые исходил от специалистов образовательных организаций.

Применение ИКТ в процессе подготовки и повышения квалификации кадров происходило не только в виде организации дистанционного, смешанного и гибридного форматов обучения. Важнейшее место в практико-ориентированном обучении занимал показ и разбор видеоматериалов. Поскольку дети раннего возраста практически не представлены на базах студенческой

практики, в учебном процессе использовались видеоматериалы из личного архива для демонстрации диагностической и коррекционно-развивающей деятельности с детьми и консультационно-просветительской деятельности с их родителями.

8% от общего числа родителей, принимавших участие в исследовании, мотивированно получили высшее дефектологическое образование, 22% прошли курсы повышения квалификации в системе дополнительного образования и дополнительного профессионального образования.

В контрольном эксперименте приняли участие 56 семей, воспитывающих 59 детей раннего возраста с нарушениями развития. Было проведено повторное анкетирование родителей с анализом динамики изменений по выделенным показателям ресурсного состояния семьи, которые были рассмотрены у группы родителей, принимавших участие в первом этапе констатирующего исследования.

Экспериментальное исследование на контрольном этапе показало *улучшение следующих показателей ресурсности семьи*: наибольшая положительная динамика была в показателях «педагогическая компетентность родителей» (64% семей) и «активность родительской позиции» (36%); наблюдалась положительная динамика по показателям «комплаентность» (25% семей), «эмоционально-психологическое состояние родителей» (24%) и «образовательный уровень родителей» (24%); также положительная динамика наблюдалась по показателям «внутрисемейные отношения» (14% семей) и «участие других членов семьи в жизни, воспитании и развитии ребенка» (12%). Это были те показатели, на которые мы в процессе реализации сопровождения семьи и ребенка имели влияние. Такие показатели как «состав семьи» и «финансово-экономический уровень семьи» изменились у 10% и 8% семей соответственно, но эти изменения были незначительными и спонтанными, не зависящими от деятельности специалистов. Такой показатель как «успешность полученной ранее помощи» изменить было невозможно, т.к. речь шла о прошедшем периоде жизни семьи.

В целях подтверждения значимости результата исследований методами математической статистики был выбран Критерий Манна-Уитни - ранговый критерий для сравнения выборок данных и проверки их однородности на значимость различий выбранного признака. Применение критерия Манна-Уитни доказало значимость исследования. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(1128.5)$ находится в зоне значимости: $1128,5 < 1307(p \leq 0.01) < 1434(p \leq 0.05)$.

С детьми была проведена повторная комплексная дифференциальная диагностика нарушений развития. Сравнение показателей развития до начала коррекционно-развивающей работы и после нее происходило с применением метода Манна-Уитни, который подтвердил положительную динамику в компенсации выявленных нарушений развития и их статистическую

достоверность. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(849)$ находится в зоне значимости: $849 < 1307(p \leq 0.01) < 1434(p \leq 0.05)$.

До формирующего эксперимента семьи распределились по кластерам следующим образом: 1 кластер («ресурсная семья») – 36%, 2 кластер («относительно ресурсная семья») – 42%, 3 кластер («низкоресурсная семья») – 22% семей (Рис. 6). После оказанной помощи распределение стало следующим: 1 кластер («ресурсная семья») – 58%, 2 кластер («относительно ресурсная семья») – 36%, 3 кластер («низкоресурсная семья») – 6% семей (Рис. 7).



Рис. 6. Кластеры ресурсных возможностей семей до формирующего эксперимента



Рис. 7. Кластеры ресурсных возможностей семей после формирующего эксперимента

Динамика детского развития была различной. Она во многом зависела не только от стартовых возможностей детей, но и от степени включенности родителей в процесс коррекционно-развивающей помощи ребенку. У 14 детей (24%) общее развитие достигло или приблизилось к показателям возрастной нормы, у остальных 45 детей (76%) улучшились показатели по тем линиям, которые обнаружили свою дефицитарность в процессе первичной диагностической процедуры. Темпы развития детей по различным линиям варьировали в большом диапазоне. При этом дети демонстрировали неравномерную положительную динамику в отдельных линиях. По показателям

одних линий отмечался умеренный рост, а по показателям развития других линий он был менее значительным. Общим и значимым достижением в развитии детей, независимо от структуры нарушений, стала активизация познавательных процессов, положительная динамика в развитии ведущей деятельности, а также компонентов социального развития: коммуникативной сферы, включая развитие средств общения, совершенствование навыков самообслуживания.

Показатели развития детей контрольной группы были ниже: только 6 детей (10%) достигли возрастной нормы (это были дети с легкой задержкой речевого развития). 28 детей (48%) несколько улучшили показатели по основным линиям развития в силу высоких компенсаторных особенностей возраста и благоприятных семейных условий воспитания. Остальные 24 ребенка (42%) демонстрировали отсутствие положительной динамики развития.

Правомерность использования метода Спирмена в данном исследовании на этой выборке подтверждено вычислениями - H_0 отвергается, корреляция между А (дети) и В (семьи) статистически значима. Вычисление коэффициентов ранговой корреляции Спирмена позволило установить наличие статистически значимой корреляционной связи ($R_s = 0.347$) между динамикой развития детей и динамикой ресурсного уровня их семей.

Полученные данные подтверждают эффективность применения разработанной ресурсной модели ранней помощи детям и их семьям, учитывающей ресурсы и социальные факторы жизнедеятельности семей, а также структуру и степень выраженности нарушений развития детей.

Широко очерченный в работе круг ресурсов позволяет каждому из них стать предметом отдельного дальнейшего научного исследования. При этом они могут выполняться в смежных специальностях и в условиях реализации ранней помощи в различных ведомствах (в образовании, здравоохранении, социальной защите). Проблема может быть экстраполирована на другие возрастные периоды жизни ребенка, т.к. тема ресурсности семьи, на наш взгляд, не имеет возрастного ограничения в отношении ребенка.

В заключении подведены итоги исследования и сформулированы следующие **выводы**:

- Многоаспектный теоретический анализ специальной научной литературы показал внимание исследователей в области специальной (коррекционной) педагогики и психологии к различным показателям ресурсности семьи ребенка с нарушениями развития, но при этом – отсутствие целостного, систематизированного ресурсного подхода к оказанию ранней психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития и их семьям. Ресурсный подход, не игнорируя дефициты семьи, фокусируется на сильных сторонах и возможностях семьи и ребенка.
- Эмпирическое изучение семей детей раннего возраста с нарушениями развития позволило получить критериально выраженные уровневые качественные характеристики ресурсных возможностей семьи,

сгруппированные в три кластера: ресурсная семья, относительно ресурсная семья, низкоресурсная семья.

- Принадлежность к одному из кластеров определяется суммой показателей ресурсности и их соотношением внутри профиля. При этом кластер позволяет выявить семьи, нуждающиеся в поддержке, а индивидуальный профиль ресурсности конкретной семьи является ориентиром для ее последующего сопровождения.
- Комплексная оценка ресурсного поля семьи ребенка с нарушениями развития позволяет определить адекватную стратегию сопровождения. Основанием для построения оптимальной стратегии и условием ее эффективности является выявление, учет и активизация совокупности разноплановых внутренних ресурсов семейной системы, а также поиск, привлечение и применение внешних внесемейных ресурсов (кадровых, информационно-коммуникационных технологий и др.).
- Объективированная информация об особенностях микросоциальной (семейной) среды позволяет разработать индивидуальный маршрут сопровождения семьи с учетом позиции показателей ресурсности: сильной, слабой или недоступной для коррекции.
- Разделение исследованных детей раннего возраста с нарушениями развития на 4 группы в зависимости от соотношения нарушений основных линий развития (социального, познавательного, речевого и двигательного) способствует большей точности и целенаправленности воздействий в процессе коррекционно-развивающей работы.
- Эффективная реализация ресурсной модели предполагает выбор оптимальной стратегии (патронажной, сопроводительной, консультативной), основанный на учете состояния и уровня ресурсных зон семьи. Сопроводительная и, особенно, консультативная стратегия предполагает максимальную вовлеченность родителей и требует повышения их психолого-педагогической компетентности.
- Подтверждена гипотеза о том, что ранняя психолого-педагогическая помощь семье, основанная на выявлении и развитии ресурсного потенциала семьи, способствует минимизации нарушений детского развития уже на ранних возрастных этапах и позволяет гармонизировать микросоциальную среду, в которой воспитывается ребенок.
- Для измерения уровня ресурсных возможностей семьи и выявления индивидуального профиля ее ресурсности доказана целесообразность использования авторского диагностического инструментария – «Комплексное ресурсно-оценочное семейно-ориентированное педагогическое интервьюирование» (КРО СОПИ), который позволяет достаточно быстро получить необходимую информацию.
- На основе предложенной типологии ресурсов семьи ребенка с нарушениями развития, включающей разнопредметные категории ресурсов (педагогические,

психологические, социальные, психолого-педагогические, социально-педагогические и социально-психологические) различные специалисты сопровождения получают возможность рационального распределения сфер воздействия на разные ресурсные зоны.

- Полученные в процессе исследования представления о профессиональной компетентности специалистов в области ранней психолого-педагогической помощи предполагают необходимость восполнения обнаруженных у них дефицитов теоретической подготовки, а также прикладных навыков в области диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми, консультативной и просветительской деятельности с их родителями.
- Индивидуализированное и разноформатное применение информационно-коммуникационных технологий в процессе взаимодействия участников образовательного пространства показало новые возможности экономии ресурсов, обеспечения непрерывности взаимодействия семьи со специалистами и расширения количества его участников.
- Суммарный объем и продолжительность ранней психолого-педагогической помощи в соответствии с ресурсным подходом зависит от общего уровня ресурсности семьи (кластера), а ее маршрутизация (содержание и круг вовлеченных специалистов сопровождения) – от тех ресурсных областей, которые нуждаются в активизации, а также от структуры нарушения развития ребенка.
- Общая логика построения разработанной ресурсной модели ранней психолого-педагогической помощи семье ребенка, последовательность и способы решения задач сопровождения на ее основе, могут быть реализованы при сопровождении семей детей различных категорий нарушенного развития в разных институциональных условиях и контекстах: в семье, в системе образования, здравоохранения, социальной защиты.

Основные научные результаты, содержащиеся в диссертации,
отражены в следующих публикациях общим объемом 103 п.л., объемом
авторского вклада 74,65 п.л.

Монографии:

1. Югова, О.В. Становление системы ранней помощи в России. Монография / О.Г. Приходько, **О.В. Югова**. – М.: ПАРАДИГМА, 2015. – 126 с. (7,9 п.л. / 3,9 п.л. авт. вкл.)
2. Югова, О.В. Современные подходы к раннему психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко и др. – М.: ПАРАДИГМА, 2018. – С. 246-267. (23,6 п.л. / 1,4 п.л. авт. вкл.)
3. Югова, О.В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с отклонениями в развитии. Монография / О.В. Югова. – М.: ПАРАДИГМА, 2021. – 152 с. (9,5 п.л.)

**Статьи в ведущих научных журналах, рекомендованных
ВАК Минобрнауки РФ:**

4. Югова, О.В. Взаимодействие специального педагога с родителями детей с отклонениями в развитии как залог успешного раннего педагогического сопровождения ребенка / О.В. Югова // *Специальное образование*. – 2011. – № 1 (21). – С. 93-101. (0,6 п.л.)
5. Югова, О.В. Ранняя психолого-педагогическая помощь семье ребенка с отклонениями в развитии в условиях консультирования / О.В. Югова // *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. – 2012. – № 2 (20). – С. 122–133. (0,75 п.л.)
6. Югова, О.В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи / О.В. Югова // *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. – 2012. – № 6 (26). – С. 76-84. (0,6 п.л.)
7. Приходько, О.Г. Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // *Вестник МГПУ, серия «Педагогика и психология»*. – 2013. – № 3 (25). – С. 107–119. (0,8 п.л. / 0,4 п.л. авт. вкл.)
8. Приходько, О.Г. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // *Специальное образование*. – 2016. – № 2 (42). – С. 85–93. (0,6 п.л. / 0,3 п.л. авт. вкл.)
9. Югова, О.В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.В. Югова // *Специальное образование*. – 2017. – № 1 (45). – С. 53–67. (0,9 п.л.)
10. Югова, О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Югова // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2017. – № 2 (77). – С. 195–203. (0,6 п.л.)
11. Приходько, О.Г. Коррекционно-развивающая работа с детьми младенческого возраста с ОВЗ / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2018. – № 1. – С. 13–19. (0,4 п.л. / 0,2 п.л. авт. вкл.)
12. Приходько, О.Г. Познавательное и речевое развитие в системе коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2019. – № 1. – С. 49–56. (0,5 п.л. / 0,25 п.л. авт. вкл.)
13. Вечканова, И.Г. Взаимодействие с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в консультативном центре / И.Г. Вечканова, **О.В. Югова** // *Специальное образование*. – 2020. – № 3 (59). – С. 85–99. (0,9 п.л. / 0,4 п.л. авт. вкл.)
14. Югова, О.В. Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребенка / О.В. Югова // *Специальное образование*. – 2021. – № 1 (61). – С. 127–140. (0,9 п.л.)
15. Создание модели комплексного сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья посредством информационно-коммуникационных технологий / М.Л. Любимов, О.Г. Приходько, **О.В. Югова**, М.О. Захарова // *Специальное образование*. 2021. – № 2 (62). – С. 125–141. (1,1 п.л. / 0,25 п.л. авт. вкл.)
16. Медведева, Е.А. Особенности ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии / Е.А. Медведева, **О.В. Югова** // *Проблемы современного педагогического образования*. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 1. – С. 198–201. (0,25 п.л. / 0,1 п.л. авт. вкл.)

17. Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ / М.Л. Любимов, О.Г. Приходько, И.А. Филатова, **О.В. Югова** // Специальное образование. 2021. – № 3 (63). – С. 140–153. (0,9 п.л. / 0,2 п.л. авт. вкл.)
18. Югова, О.В. Полифункциональный подход к оказанию психолого-педагогической помощи семье ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Югова // Специальное образование. – 2022. – № 1 (65). – С. 212–228. (1,1 п.л.)
19. Югова, О.В. Анкетирование в консультативной практике при организации ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития / О.В. Югова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 5. – С. 501–509. (0,5 п.л.)
20. Югова, О.В. Изучение опыта работы и совершенствование профессиональных компетенций специалистов ранней помощи ребенку с нарушениями развития и его семье / О.В. Югова // Специальное образование. – 2022. – №2 (66). – С. 195–209 (1 п.л.)
21. Приходько, О.Г. Полифункциональное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2022. – № 204. – С. 140–149 (0,6 п.л. / 0,3 п.л. авт. вкл.)
22. Грызлова, Л.Н. Полифункциональная помощь семье ребенка раннего возраста в условиях консультационного центра / Л.Н. Грызлова, **О.В. Югова** // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 2. – С. 131–134 (0,3 п.л. / 0,15 п.л. авт. вкл.)
23. Югова, О.В. Ресурсные возможности семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития. Сообщение 1 / О.В. Югова // Дефектология. – 2023. – № 2 – С. 41–52 (0,8 п.л.)
24. Югова, О.В. Алгоритм психолого-педагогического консультирования родителей детей раннего возраста с нарушениями развития / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – № 4. – С. 16–25 (0,7 п.л. / 0,35 п.л. авт. вкл.)
25. Югова, О.В. Ресурсные возможности семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития. Сообщение 2 / О.В. Югова // Дефектология. – 2023. – № 4 – С. 61–70 (0,7 п.л.)
26. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с ОВЗ - начальный этап инклюзивного образования. / О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №52 2023 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/early-assistance-for-children-with-disabilities,-initial-stage-of-inclusive-education> (0,8 п.л. / 0,4 п.л. авт. вкл.)

**Публикации в изданиях, входящих в международные
базы цитирования Scopus**

27. Моделирование инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями / Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, **О.В. Югова**, А.О. Белякин // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 496–511. (1 п.л. / 0,25 п.л. авт. вкл.)

**Научные статьи в международных
научометрических изданиях:**

28. Prikhodko, O. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation / O. Prikhodko, V. Manuylova,

A. Huseynova, **O. Yugova** // Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP – 2019) / 22 November 2019. SHS Web of conferences 70, 10007 (2019). – Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2019. – P. 10007. (0,1 п.л. / 0,05 п.л. авт. вкл.)

29. Medvedeva, E.A. Development of A Child With Special Needs In An Integrative Cultural And Educational Space / E.A. Medvedeva, O.G. Prihodko, **O.V. Yugova** // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: Conference proceedings. – London: European Publisher, 2020. – P. 612–623. (0,75 п.л. / 0,25 п.л. авт. вкл.)

30. Yugova, O. Specifics of diagnosing young children and counseling their families / **O. Yugova**, O. Prihodko, E. Rykova, S. Feklistova // Education and City: Education and Quality of Living in the City: The Third Annual International Symposium, Moscow, 2021. – Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. – P. 2012. (0,1 п.л. / 0,05 п.л. авт. вкл.)

31. Prihodko, O.G. Specifics of Resource Capabilities of the Family with a Child with Disabilities / O.G. Prihodko, **O.V. Yugova** // 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. – P. 445–454. (0,7 п.л. / 0,35 п.л. авт. вкл.)

Методические пособия и рекомендации:

32. **Югова, О.В.** Сенсорное развитие детей с использованием полифункциональных игровых модулей // Коррекционно-развивающая работа образовательного учреждения в полифункциональной среде: Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, В.Л. Жевнеров и др. – М.: МГПУ, 2009. – С. 95–99. (0,3 п.л.)

33. Приходько, О.Г. Как научить малыша говорить. Учебно-методическое пособие / О.Г. Приходько, **О.В. Югова**. – М.: Каисса, 2010. – 74 с. (4,6 п.л. / 2,3 п.л. авт. вкл.)

34. Югова, О.В. Стимуляция речевого развития детей раннего возраста: учебно-методическое пособие / О.В. Югова. – М.: МГПУ, 2012. – 64 с. (4,0 п.л.)

35. Югова, О.В. Учебно-методический комплект (с набором иллюстративного материала): в 2 ч. Ч. 1. – «Учим малыша познавать мир». Ч. 2 – «Учим малыша говорить» / О.В. Югова. – М.: «Русская речь». – 2012. – 128 с. (8,0 п.л.)

36. Педагогика с пеленок. Пособие для родителей / О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, С.Б. Лазуренко, А.А. Гусейнова, Н.Ю. Григоренко, Е.В. Ушакова, **О.В. Югова**. – М.: Ромарт Медиа, 2013. – 32 с. (2,0 п.л. / 0,25 п.л. авт. вкл.)

37. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, **О.В. Югова**. – М.: ООО «Деловые и юридические услуги «Лекс Праксис», 2015. – 145 с. (9,1 п.л. / 4,5 п.л. авт. вкл.)

38. Приходько, О.Г. Принципы и методы психолого-педагогической диагностики нарушений развития у детей / О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, **О.В. Югова** // Готовимся к экзамену по логопедии. Учебно-методическое пособие / О.Г. Приходько, Г.Р. Шашкина, В.Е. Агаева и др. – М.: ПАРАДИГМА, 2018. – С. 22–25. (10,25 п.л. / 0,2 п.л. авт. вкл.)

39. Югова, О.В. Роль семьи в коррекционно-развивающем обучении и воспитании ребенка с нарушениями в развитии / О.В. Югова // Готовимся к экзамену по логопедии. Учебно-методическое пособие / О.Г. Приходько, Г.Р. Шашкина, В.Е. Агаева и др. – М.: ПАРАДИГМА, 2018. – С. 152–158. (0,4 п.л.)

40. Югова, О.В. Игры с малышами / О.В. Югова. – М.: Парадигма, 2017. – 48 с. (3,0 п.л.)

41. Полифункциональная интерактивная среда развития детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Л.Б. Баряева, О.Г. Приходько, **О.В. Югова**, А.В. Творогова, И.Г. Вечканова. – М.: МГПУ, 2021. – 240 с. (15,0 п.л. / 3,0 п.л.)

42. Югова, О.В. Дыхательная гимнастика для детей: учебно-методическое пособие с иллюстративным материалом / **О.В. Югова**, Е.А. Рыкова, А.В. Шейдаева. – М.: Парадигма, 2021. – 98 с. (6,1 п.л. / 2,0 п.л. авт. вкл.)

43. Образование детей от младенчества до школы. Использование элементов педагогической системы Фридриха Фребеля: наш опыт: учебно-методическое пособие / Абрамова И.С., Баряева Л.Б., Баряева Л.К. [и др.]/Под ред. Л.Н. Грызловой, **О.В. Юговой**. – СПб.: «АЛЬМА», 2023. – 132 с. (8,25 п.л. / 0,7 п.л. авт. вкл.)

44. Приходько, О.Г. Диагностический инструментарий: комплексная диагностика развития детей младенческого и раннего возраста в условиях ДОУ: учебно-методическое пособие / О.Г. Приходько, Л.Н. Грызлова, **О.В. Югова** — Москва: УМЦ «Добрый мир», 2023. – 84 с. (5,25 п.л. / 1,75 п.л. авт. вкл.)

45. Методические рекомендации по использованию цифрового образовательного ресурса «Родительский онлайн-университет» в просветительской работе с родителями в дошкольной образовательной организации / Л.Б. Баряева, **О.В. Югова**, О.Е. Игнатенко и др. / Под ред. Е.Б. Марущак. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. – 70 с. (4,37 п.л. / 0,5 п.л. авт. вкл.)

46. Полезные знания и рекомендации для родителей: материалы «Родительского онлайн-университета»: методическое пособие / Грызлова Л.Н., Марущак Е.Б., **Югова О.В.** и др.; под ред. Е.Б. Марущак, **О.В. Юговой**. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2024. – 88 с. (5,5 п.л. / 0,5 п.л. авт. вкл.)

Программы:

47. Гусейнова, А.А. Ранняя диагностика нарушений развития / А.А. Гусейнова, **О.В. Югова** // Сборник программ учебных дисциплин специализации «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» и спецкурсов по специальности 031800 – «Логопедия» – М.: МГПУ, 2009. – С. 73–82. (0,6 п.л. / 0,3 п.л. авт. вкл.)

48. Гусейнова, А.А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста / А.А. Гусейнова, **О.В. Югова** // Сборник программ учебных дисциплин специализации «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» и спецкурсов по специальности 031800 – «Логопедия» – М.: МГПУ, 2009. – С. 119–126. (0,5 п.л. / 0,2 п.л. авт. вкл.)

49. Югова, О.В. Организация воспитания и обучения детей первых лет жизни в семье / О.В. Югова // Сборник программ учебных дисциплин специализации «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» и спецкурсов по специальности 031800 – «Логопедия» – М.: МГПУ, 2009. – С. 95–105. (0,7 п.л.)

Статьи в других изданиях:

50. Югова, О.В. Изучение запроса родителей в коррекционно-педагогической поддержке детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии / О.В. Югова // Специальное образование: традиции и инновации. Матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10-11 апреля 2008 г. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 343–346. (0,25 п.л.)

51. Югова, О.В. Значение сотрудничества педагога с семьей, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / О.В. Югова // Коррекционно-развивающая работа

с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: междунаучно-практич. конф. Том II. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С. 96–101. (0,4 п.л.)

52. Югова, О.В. К вопросу о психолого-педагогическом консультировании детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии и их семей / О.В. Югова // Современность и пути развития специального образования. Ч. 2. Матер. Междунаучно-практич. конф. – Екатеринбург: УГПУ, 2009. – С. 288–294. (0,4 п.л.)

53. Югова, О.В. Выявление речевых и познавательных нарушений у детей раннего возраста в условиях консультирования / О.В. Югова // Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб.наук. прац. – Киев: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 303–305. (0,2 п.л.)

54. Югова, О.В. Выявление позиции родителей по отношению к воспитанию ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии / О.В. Югова // Ранняя комплексная помощь в современном образовательном пространстве / Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Русская Речь, 2012. – С. 181–185. (0,3 п.л.)

55. Югова, О.В. Специфика нарушений раннего речевого развития у детей первых лет жизни / О.В. Югова // Логопедия XXI века: традиции и инновации. Сборник матер. научно-практич. конференции с междунар. участием. Санкт-Петербург / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012. – С. 358–362. (0,3 п.л.)

56. Югова, О.В. Влияние родительских позиций на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Югова // Вестник образования и науки. Педагогика, психология, медицина. Международный научный журнал. – 2012. – Вып. 3 (5). – С. 39–44. (0,4 п.л.)

57. Югова, О.В. Модель раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи / О.В. Югова // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. Москва, 18-20 апреля 2013 г. – М.: МГПУ, 2013. – С. 184–190. (0,4 п.л.)

58. Югова, О.В. Особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра / О.В. Югова // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: Материалы городской межрегиональной науч.-практич. конф. Москва, 14-16 апреля 2014 г. Т. 1. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 197–203. (0,4 п.л.)

59. Югова, О.В. Особенности нарушений раннего речевого развития у детей первых лет жизни / О.В. Югова // Специальное и инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: мой опыт: Сб. матер. заочн. научн.-практич. конф. с междунар. участием: Москва, 15 октября 2014 года. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2014. – С. 179–184. (0,4 п.л.)

60. Югова, О.В. Роль тьютора в процессе инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра / О.В. Югова // Комплексная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра в системе непрерывного образования: сборник материалов научно-практической конференции (3 апреля 2015 года). – М.: ПАРАДИГМА, 2015. – С. 84–89. (0,3 п.л.)

61. Югова, О.В. К вопросу о значимости родительской позиции в процессе сопровождения семьи ребенка с отклонениями в развитии / О.В. Югова // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными

возможностями здоровья: мой опыт: Сб. матер. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Москва, 25 апреля 2015 г. – М.: «Добрый мир», 2015. – С. 211–215. (0,3 п.л.)

62. Югова, О.В. Вариативные стратегии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста с ОВЗ / О.В. Югова // Ранняя помощь ребенку с ОВЗ в межведомственном пространстве города Москвы. Сборник материалов круглого стола. Москва, 30 сентября 2015 г. – М.: Акварель, 2015. – С. 58–71. (0,9 п.л.)

63. Югова, О.В. Компоненты модели раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи / О.В. Югова // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: мой опыт: Сборник материалов заочной науч.-практ. конфер. с международным участием. 10 февраля 2016 г. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2016. – С. 166–173. (0,5 п.л.)

64. Югова, О.В. Формирование ведущей деятельности у детей раннего возраста и роль взрослого в ее становлении / О.В. Югова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. Москва, 07-09 апреля 2016 г. – М.: Парадигма, 2016. – С. 326–335. (0,6 п.л.)

65. Югова, О.В. Специфика психической жизни ребенка раннего возраста и влияние взрослого на ее развитие / О.В. Югова // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. научн. ст. по мат-лам научно-практ. конф., 22-23 марта 2017 г. / Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.С. Павлова. – М.: Парадигма, 2017. – С. 237–242. (0,4 п.л.)

66. Вакорина, Л.Ю. Психолого-медико-педагогические комиссии в контексте инклюзивного образования: ключевые показатели деятельности / Л.Ю. Вакорина, О.Г. Приходько, **О.В. Югова** // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2019. – Т. 19. – № 4. – С. 814–824. (0,7 п.л. / 0,2 п.л. авт. вкл.)

67. Югова, О.В. Коммуникации в триаде: дети с ограниченными возможностями здоровья – их семьи – специалисты сопровождения / О.В. Югова // Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья сборник научных статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 284–290. (0,4 п.л.)

68. Югова, О.В. Взаимовлияние механизма подражания и развития лепетной активности детей / **О.В. Югова**, Е.А. Рыкова // Педагогические науки. – 2019. – № 6 (99). – С. 53–55. (0,2 п.л. / 0,1 п.л. авт. вкл.)

69. Югова, О.В. Роль семьи в становлении речи ребенка и коррекции ее нарушений / О.В. Югова // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации: Сборник научных статей по материалам Международной науч.-практ. конфер., Москва, 21-22 марта 2019 г. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Юкод», 2019. – С. 324–329. (0,4 п.л.)

70. Югова, О.В. Коммуникации в триаде: дети с ограниченными возможностями здоровья – их семьи – специалисты сопровождения / О.В. Югова // Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 284–290. (0,4 п.л.)

71. Югова, О.В. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении / **О.В. Югова**, А.В. Миронова, Е.А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 5. – С. 157–161. (0,3 п.л. / 0,1 п.л. авт. вкл.)

72. Югова, О.В. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ на современном этапе: проблемы и тенденции / О.В. Югова // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – М., 2020. – С. 272–276. (0,3 п.л.)

73. Югова, О.В. Влияние семейной среды на коммуникативно-речевое развитие детей раннего возраста / О.В. Югова // Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под. ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2020. – С. 138 – 141. (0,25 п.л.)

74. Югова, О.В. Ресурсные возможности семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Югова // Сборник материалов II науч.-практ. конф. с межд. участием «Семья особого ребенка» / Сост. Г.Ю. Одиноква, С.А. Пономарева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – С. 126-132. (0,4 п.л.)

75. Баряева, Л.Б. Интеграция элементов музейной педагогики в образовательную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Баряева, И.Н. Лебедева, **О.В. Югова** // День дефектологии. – №1. – 2021. Издательство: Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск). – С. 25–31. (0,4 п.л. / 0,1 п.л. авт.inkl.)

76. Югова, О.В. К вопросу о стилях семейного воспитания детей с нормальным и отклоняющимся развитием / О.В. Югова // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Ч. 3. Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Б.М. Игошев. – Екатеринбург, 2021. – С. 94–98. (0,3 п.л.)

77. Югова, О.В. Коммуникативная деятельность детей раннего возраста и роль семьи в ее развитии / О.В. Югова // Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи: сборник научных статей по материалам Всероссийской науч.-практ. конф. / Под ред. Н.Н. Яковлевой, О.В. Юговой – СПб.: ООО «АЛЬМА», 2021. – С. 200–204. (0,3 п.л.)

78. Югова, О.В. Специфика речевой деятельности у детей с аутистическими расстройствами / О.В. Югова // Современные технологии логопедической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: сб. научн. ст. по материалам научно-практической конференции. – М.: «ПАРАДИГМА», 2021. – С. 241–245. (0,3 п.л.)

79. Югова, О.В. К вопросу о стилях семейного воспитания детей с нормальным и отклоняющимся развитием / О.В. Югова // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный науч.-образоват. форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. – Екатеринбург: УГПУ, 2021. – С. 94–98. (0,25 п.л.)

80. Югова, О.В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования / О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – №2 (66). – С. 78–86 (0,5 п.л.)

81. Анкетирование по вопросам взаимоотношений педагогов и родителей, воспитывающих детей раннего и младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.Н. Грызлова, Л.Н. Чаплинская, **О.В. Югова**, И.В. Юшина // Непрерывное образование, 2022. – № 2 (40). – С. 36–42. (0,4 п.л. / 0,1 п.л. авт.inkl.)

82. Югова, О.В. Консультирование родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, с применением информационно-

коммуникационных и дистанционных технологий / О.В. Югова // Консультирование родителей воспитанников с ОВЗ с элементами дистанционного сопровождения: материалы выступлений на дискуссионной площадке Всероссийского форума «Воспитатели России». Дошкольное воспитание. Новые ориентиры / Под ред. Л.Н. Грызловой, О.В. Юговой. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2022. – С. 59–67. (0,5 п.л.)

83. Югова, О.В. Выявление и учет ресурсов семьи ребенка с нарушениями развития при построении стратегии ее психолого-педагогического сопровождения / О.В. Югова // В сб. научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы обучения различных категорий детей с ОВЗ в инклюзивном пространстве», 31.03.2022. – М.: «Парадигма», 2022. – С. 205–210. (0,3 п.л.)

84. Югова, О.В. Раннее психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития / О.В. Югова // В сб. научно-практической конференции «Психолого-медико-педагогическая реабилитация детей с двигательной патологией и с тяжелыми множественными нарушениями развития», 04.04.2022. – М.: «Парадигма», 2022. – С. 78–85. (0,4 п.л.)

85. Югова, О.В. Дистанционное консультирование в практике ранней помощи семье и ребенку с нарушениями развития / О.В. Югова // Специальное образование и социокультурная интеграция : сборник научных статей / редакционная коллегия: Ю.В. Селиванова (главный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет, 2022. – Вып. 5. – С. 267–274. (0,5 п.л.)

86. Разенкова, Ю.А. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Разенкова, **О.В. Югова** // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 4 (72). – С. 38–49. (0,8 п.л. / 0,4 п.л. авт. вкл.)

87. Югова, О.В. Командная работа специалистов с родителями как залог эффективности ранней помощи детям / О.В. Югова // Экспериментальная площадка «Совершенствование возможностей раннего развития детей в условиях ДОУ»: сборник статей / Под ред. Л.Н. Грызловой, О.В. Юговой. — М.: УМЦ «Добрый мир», 2023. – С. 76–81. (0,4 п.л.)

88. Югова, О.В. Персонализированное сопровождение участников образовательного пространства при реализации ресурсной модели помощи семье ребенка раннего возраста / О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3(75). – С. 39–49. (0,8 п.л.)

89. Югова, О.В. Первичное консультирование семьи ребенка первых лет жизни с речевыми нарушениями / О.В. Югова // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: Материалы III Международной научно-практической конференции Калуга, 25 марта 2025 г. (сборник статей) /сост. Зиновьева В.Н. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2025. – С. 883–888. (0,4 п.л.)

Базы данных:

90. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2014621106, зарегистрировано в Реестре баз данных 03.03.2014.