

Сведения об авторе

Кожевникова Виктория Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии семьи и детства Института психологии Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет (Россия, 125993, г. Москва, Миусская пл., 6)

Information about the author

Victoria V. Kozhevnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Family and Childhood Psychology, L. S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State Humanitarian University (6, Miusskaya sq, Moscow, 125993, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 25.08.2025
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 11.09.2025
Принята к публикации / Accepted for publication 19.09.2025

Научная статья / Article

УДК 37.013
<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2025-4-175>

**К вопросу о воспитании нормотипичного сверстника
в процессе совместной двигательной активности
с детьми с расстройством аутистического спектра**

**Константин Александрович Лодыгин¹,
Ольга Александровна Сотникова²**

^{1,2} Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,
Сыктывкар, Россия

¹kostya.lodygin.97@bk.ru; ²soikovaao@syktsu.ru

Аннотация. В статье представлен критический анализ редуционистского понимания термина «нормотипичный сверстник» в контексте инклюзивного образования. Обоснована авторская концепция, в рамках которой данное понятие переосмысливается не как статичное условие, а как целенаправленно формируемая педагогическая цель. Раскрыта трехкомпонентная структура данной цели, включающая когнитивный (понимание особенностей расстройства аутистического спектра), эмоционально-оценочный (эмпатия, толерантность) и деятельностный (практические умения поддержки) компоненты. В качестве инструментария для достижения этой цели теоретически обоснована трехуровневая педагогическая

модель взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра и нормотипичных сверстников, использующая воспитательный потенциал совместной двигательной активности. Результатом работы является целостный теоретический конструкт, задающий новые ориентиры для проектирования воспитательной работы в инклюзивной среде, что позволяет перевести ее из плоскости стихийного взаимодействия в плоскость осознанного воспитательного процесса.

Ключевые слова: нормотипичный сверстник, инклюзивное образование, воспитание, дети с расстройствами аутистического спектра, совместная двигательная активность, педагогическая модель

Для цитирования: Лодыгин К. А., Сотникова О. А. К вопросу о воспитании нормотипичного сверстника в процессе совместной двигательной активности с детьми с расстройством аутистического спектра // Человек. Культура. Образование. 2025. № 4. С. 175–185. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2025-4-175>

On the issue of raising a normotypical peer in the process of joint physical activity with children with autism spectrum disorder

Konstantin A. Lodygin¹, Olga A. Sotnikova²

^{1,2} Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia

¹kostya.lodygin.97@bk.ru; ²sotnikovaoa@syktsu.ru

Abstract. *The article provides a critical analysis of the reductionist understanding of the term “normotypical peer” in the context of inclusive education. The author’s concept is substantiated, within which this notion is reimagined not as a static condition, but as a deliberately formed pedagogical goal. A three-component structure of this goal is revealed, comprising cognitive (understanding of autism spectrum disorder features), emotional-evaluative (empathy, tolerance), and activity-based (practical support skills) components. As a tool for achieving this goal, a three-level pedagogical model for organizing interaction between children with Autism Spectrum Disorders and their normotypical peers is theoretically justified; this model utilizes the educational potential of joint physical activity. The result of the work is a holistic theoretical construct that sets new benchmarks for designing educational work in an inclusive environment, enabling its transition from the plane of spontaneous interaction to the plane of a conscious educational process.*

Keywords: *normotypical peer, inclusive education, education, children with autism spectrum disorders, joint physical activity, pedagogical model*

For citation: Lodygin K. A., Sotnikova O. A. On the issue of raising a normotypical peer in the process of joint physical activity with children with autism spectrum disorder. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2025; 4: 175–185. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2025-4-175>

Введение. В современной образовательной практике, ориентированной на построение инклюзивной культуры, особую значимость имеет использование методов и средств, позволяющих детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) успешно социализироваться в среде своих сверстников. Педагогические технологии, направленные на решение указанной задачи, имеют особенности в зависимости от вида нозологии.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют собой одну из самых уязвимых категорий детей с ОВЗ, ведь их особенности развития нередко создают серьезные барьеры для включения в образовательную среду [1, с. 2]. По данным Минздрава, распространенность этого вида нозологии, к сожалению, увеличивается и достигает 1 % детской популяции с ежегодным приростом 15–17 % [2, с. 267]. В этой связи не только медицина, но и педагогическая наука концентрирует свое внимание на разработку и использование тех возможностей, которые наиболее эффективно решают вопросы интеграции детей с РАС в жизнь современного общества. Как показывают исследования, среди педагогических подходов одним из наиболее перспективных является организация взаимодействия детей с РАС с нормотипичными сверстниками [3; 4].

Понятие «нормотипичный сверстник» встречается как в научной литературе, так и в бытовом употреблении в примерно одинаковом понимании — это ребенок с «отсутствием выраженных нарушений в психофизическом развитии» [5, с. 10]. Родителям таких детей чаще против названия «нормотипичного», склоняясь к естественному языковому выражению «нормальный». Вместе с тем в литературе встречаются описания, когда нормальный сверстник не смог вступить во взаимодействие с другими детьми, имеющими ОВЗ [6]. Ясно, что для контактирования ребенку необходима готовность к подобным отношениям. В этой связи возникает потребность в подготовке нормальных детей к конструктивному взаимодействию с детьми, имеющими РАС. Данная подготовка представляет собой критически важный, но зачастую недооцениваемый аспект формирования инклюзивной среды, требующий особого внимания исследователей и практиков. При недостатке внимания к данному фактору заявленное в нормативных документах инклюзивное образование на практике трансформируется лишь в «параллельное» сосуществование нормальных детей и детей с особенностями в развитии [7, с. 445].

Ребенок, не имеющий нарушений в своем развитии и обладающий готовностью к конструктивному взаимодействию с детьми,

имеющими РАС, трактуется нами как «нормотипичный сверстник» (ребенок с РАС). Анализ психолого-педагогических исследований дает основания полагать, что указанную готовность можно воспитать. Кроме того, ученые отмечают, что основы отношения к инвалидности и готовность к взаимодействию формируются именно в младшем школьном возрасте и в дальнейшем трудно поддаются коррекции [8]. Следовательно, при разработке подходов к интеграции детей с РАС в фокус внимания следует поместить поиск педагогических технологий по воспитанию у детей младшего школьного возраста качеств нормотипичных сверстников.

Таким образом, фигура нормотипичного сверстника не является статичным условием инклюзии, а представляет собой объект целенаправленного педагогического воздействия. Вместе с тем существует дефицит исследований, посвященных именно воспитательному потенциалу такого взаимодействия для развития самого нормотипичного ребенка. Целью данной статьи является выделение качеств «нормотипичного сверстника» и поиск педагогического инструментария для их формирования.

Методы исследования, теоретическая база. Данная статья выполнена в формате теоретико-методологического исследования. Методами исследования выступили системный анализ педагогической и психологической литературы, нарративный обзор эмпирических и методических источников, а также концептуальное моделирование и логико-структурный синтез. Поиск и отбор публикаций осуществлялся в электронных базах с приоритетом работ, релевантных теме инклюзии, peer-mediated-подходов и двигательной активности (включая ключевые обзоры и эмпирические исследования 2016–2025 гг.). Критериями отбора источников служили: их публикация в рецензируемых изданиях, а также релевантность теме исследования, в частности раскрытие механизмов влияния взаимодействий сверстников и практики совместной деятельности на формирование социальных установок и умений. На основе синтеза литературы была построена трёхкомпонентная концепция воспитания «нормотипичного сверстника» и трёхуровневая педагогическая модель взаимодействия детей с РАС с нормотипичными сверстниками, представленные в следующем разделе.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ массовой педагогической практики позволяет констатировать, что в ней закрепилось редуccionистское понимание нормотипичного сверстника как пассивного внешнего ресурса для инклюзии ребёнка с РАС. Такой подход, при котором наличие «ресурса» лишь констати-

руется, а не формируется целенаправленно, имплицитно исключает возможность и необходимость его педагогического формирования.

Подобная трактовка обнаруживает ряд следующих методологических и практических недостатков:

1) педагогическую пассивность: она не предполагает целенаправленной воспитательной работы по развитию у самого нормотипичного ребенка качеств, необходимых для эффективного и гуманного взаимодействия;

2) игнорирование индивидуальной вариативности: подход не учитывает, что даже при отсутствии клинического диагноза дети обладают принципиально разным уровнем развития эмпатии, толерантности, коммуникативной гибкости и социального интеллекта;

3) противоречие принципу развивающего образования: восприятие одной группы детей лишь как условия для развития другой противоречит фундаментальному педагогическому принципу взаимного обогащения и развития всех субъектов образовательного процесса.

Обращаясь к предложенной ранее трактовке понятия нормотипичного сверстника, можно отметить, что нормотипичный сверстник — это не исходный, пассивный статус, а динамическая характеристика, являющаяся результатом целенаправленного педагогического формирования.

В нашем подходе «нормотипичный сверстник» — это ребёнок, обладающий педагогически сформированными качествами, имеющими несколько компонентов.

Когнитивный компонент качеств нормотипичного сверстника предполагает наличие не просто фрагментарных сведений, а целостную систему знаний и понимания особенностей развития, коммуникации и поведения детей с РАС. Сформированность этого компонента проявляется в умении адекватно интерпретировать нестандартные поведенческие реакции сверстника (например, избегание зрительного контакта или стереотипии) и не сводить их к личной неприязни или невоспитанности; его дефицит ведёт к непониманию и отчуждению.

Эмоционально-оценочный компонент качеств нормотипичного сверстника состоит в устойчивой готовности проявлять эмпатию, терпение и принимать инаковость. На практике это видно в спокойной реакции на затруднения партнёра, готовности пододждать или поддержать; при дефиците компонента возникают раздражение, насмешки или сознательное игнорирование.

Деятельностный (праксиологический) компонент включает практические умения инициации, поддержания и регуляции про-

дуктивного взаимодействия: простые вербальные формулировки просьб и поддержки, использование жестов и показа действия, деликатная коррекция темпа работы партнёра. Именно через такие внешне реализуемые практики в совместной деятельности, посредством интериоризации [9], формируется устойчивое внутреннее эмоционально-оценочное отношение.

Таким образом, «нормотипичный сверстник» — это не данность, а педагогическая цель, достижимая через специально организованную работу, направленную на формирование у ребенка готовности и способности стать полноценным участником инклюзивного процесса.

Совместная двигательная активность как инструмент воспитания и модель ее организации. Для решения поставленных воспитательных задач необходим адекватный педагогический инструмент, отвечающий возрастным особенностям младших школьников и специфике формируемых качеств. В качестве такового нами рассматривается организация совместной двигательной активности, потенциал которой обусловлен рядом дидактических преимуществ.

Первое преимущество состоит в том, что двигательная активность является естественной и привлекательной для ребенка младшего школьного возраста, а это делает ее органичной формой вовлечения.

Второе преимущество заключается в активизации невербального канала коммуникации. Совместные движения, жесты, физическая помощь позволяют установить контакт и выразить поддержку, минуя сложные речевые конструкции, которые часто являются барьером для детей с РАС.

Третье преимущество связано с ситуативностью и наличием общей цели, что создает условия «естественного эксперимента». В такой обстановке целенаправленно моделируются ситуации, требующие от нормотипичного ребенка проявления и отработки целевых умений быстрой адаптации, взаимопомощи и терпения.

Опираясь на теоретические положения Л. С. Выготского [10] и С. В. Алехиной [11] о роли социального окружения, а также принципы построения адаптивной среды Е. А. Ямбурга [12], мы смоделировали трёхуровневую педагогическую систему взаимодействия нормотипичных сверстников и детей с РАС. Уровневость здесь определяется не формальной последовательностью «подготовка — формирование — закрепление», а мерой педагогического наполнения степени требуемой двигательной активности и кооперации, уровнем ответственности и автономии ребёнка, сложностью коммуни-

кативных и сенсорных условий, а также вариативностью и непредсказуемостью задач. Иными словами, каждый уровень задаёт определённую «нагрузку» на когнитивный, эмоционально-оценочный и праксиологический компоненты, что позволяет последовательно наращивать компетенции сверстников. Предлагаемая система состоит из трех основных этапов.

Подготовительный этап. На этом этапе предлагается низкая по интенсивности двигательная нагрузка, высокая степень внешнего сопровождения и структурирования. Основная цель этапа состоит в диагностике исходного уровня и создании безопасного мотивационного фона. Типичные задания на данном этапе: зеркальные упражнения, простая синхронизация движений в парах, знакомство через игровые моторные задания. Наблюдаемые маркеры эффективности: ребёнок адекватно повторяет и понимает действия партнёра, демонстрирует первые проявления терпения и интереса; при дефиците фиксируются отторжение, резкая эмоциональная реакция, неспособность удерживать простую кооперацию.

Основной этап. На данном этапе используется средняя (возможно, высокая) степень двигательной и коммуникативной активности, постепенное усложнение задач и уменьшение внешнего контроля. Ведущей целью второго этапа является создание условий по практическому овладению умениями совместной деятельности в разнообразных ситуациях. Задания включают кооперативные эстафеты с распределением ролей, переносы «общего груза», ситуационную имитацию ограниченной вербальной коммуникации. Мера уровня здесь — сложность координации (число участников, требуемая синхронизация, необходимость адаптировать темп и способы коммуникации). Ожидаемые результаты: увеличение инициативы, умение адаптировать поведение под возможности партнёра, применение вербальных и невербальных стратегий поддержки.

Рефлексивно-оценочный уровень. Обеспечивает закрепление опыта через систему шефства, способствуя осознанию своей роли и развитию ответственности. Нормотипичный сверстник участвует в рефлексивных обсуждениях взаимодействий, проводит само- и взаимооценку, а также может организовывать и проводить простые игровые сессии для младших или сверстников с РАС. Индикаторы: умеет формулировать, что получилось /что можно улучшить; даёт и воспринимает конструктивную обратную связь; планирует и проводит короткую адаптированную игровую сессию; стабильно демонстрирует инициативу и ответственное отношение.

Предложенная модель, основанная на принципе уровневости, представляет собой целостный воспитательный конструкт, где со-

вместная двигательная активность выступает не как самоцель, а как системообразующий элемент, создающий ситуацию для последовательного формирования искомых качеств нормотипичного сверстника.

Заключение. Проведенный анализ демонстрирует необходимость перехода от редуccionистского понимания нормотипичного сверстника к его трактовке как целенаправленно формируемой педагогической цели. Предложенный подход раскрывает данную цель через единство трех компонентов: понимания особенностей РАС, развитой эмпатии и практических умений поддержки.

Педагогическая система взаимодействия детей с РАС и нормотипичными детьми из плоскости стихийного взаимодействия в плоскость осознанного воспитательного процесса, что преодолевает ключевые недостатки существующей практики. Теоретическое обоснование модели указанной педагогической системы на основе совместной двигательной активности задает конкретные ориентиры для воспитательной работы и открывает новые перспективы для исследований в области инклюзивного образования.

Логичным развитием представленной идеи воспитания нормотипичных сверстников является ее апробация в условиях, максимально приближенных к целевым. Для перехода от теоретического описания цели к практическому мониторингу ее достижения необходимо будет сформулировать диагностируемые критерии и наблюдаемые показатели по каждому компоненту. Первичное тестирование трехуровневой модели планируется провести на базе специализированного центра помощи семьям с детьми с особыми образовательными потребностями. Такой формат позволит обеспечить необходимый уровень психолого-педагогического сопровождения, контролируруемую среду и тщательный подбор участников, что является критически важным для получения валидных данных.

Список источников

1. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2007. 150 с.
2. Лодыгин К. А., Репина Е. Н. Роль педагогических технологий в формировании безопасного типа поведения детей с расстройством аутистического спектра // Сборник материалов XXV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных / отв. ред. Т. А. Носова. Сыктывкар, 2021. С. 257–260.

3. Travers H.E., Carter E.W. A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities // *Remedial and Special Education*. 2021. Vol. 43. № 1. Pp. 40–57.

4. Chang Y.-C., Locke J. A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2016. Vol. 27. Pp. 1–10. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5087797/> (дата обращения: 02.06.2025).

5. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.

6. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities // *Child Development*. 2013. Vol. 84. № 3. Pp. 948–958.

7. Киселева Т. Г., Матаулина А. Е. Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями развития // *Бизнес. Образование. Право*. 2021. № 3 (56). С. 444–451.

8. Byrnes A.M., Paisley C.A., Tomeny T.S. Enhancing social interactions for youth with autism spectrum disorder through training programs for typically developing peers: a systematic review // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2021. Vol. 84. P. 101784. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946721000631> (дата обращения: 30.06.2025).

9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения: 17.11.2025).

10. Хусейнова З. А. Воспитательная среда по Л. С. Выготскому // *Молодой ученый*. 2016. № 11. URL: <https://moluch.ru/archive/115/30396/> (дата обращения: 05.06.2025).

11. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.

12. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация. URL: https://herzenlib.ru/main/doc/news/2023_jamburg.pdf (дата обращения: 07.06.2025).

References

1. Nikol'skaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M. *Autichnyj rebenok. Puti pomoshchi* [The Autistic Child. Ways of Help]. Moscow: Terevinf, 2007. 150 p. (In Russ.)

2. Lodygin K. A., Repina E. N. The role of pedagogical technologies in the formation of a safe type of behavior in children with autism spectrum disorder. In: Nosova T. A. (Ed.) *Sbornik materialov XXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh* [Collection of materials of the XXV International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists]. Syktyvkar, 2021. Pp. 257–260. (In Russ.)

3. Travers H. E., Carter E. W. A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*, 2021, vol. 43, no 1, pp. 40–57.

4. Chang Y.-C., Locke J. A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2016, vol. 27, pp. 1–10. Available at: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5087797/> (accessed: 02.06.2025).

5. Vygotskij L. S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of Defectology]. St. Petersburg: Lan', 2003. 654 p. (In Russ.)

6. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities. *Child Development*. 2013, vol. 84, no 3, pp. 948–958.

7. Kiseleva T. G., Mataulina A. E. Features of the formation of communication skills in preschoolers with developmental disorders. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Law], 2021, no 3 (56), pp. 444–451. (In Russ.)

8. Byrnes A. M., Paisley C. A., Tomeny T. S. Enhancing social interactions for youth with autism spectrum disorder through training programs for typically developing peers: a systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2021, vol. 84, p. 101784. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946721000631> (accessed: 30.06.2025).

9. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1977. 304 p. Available at: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (accessed: 17.11.2025). (In Russ.)

10. Huseynova Z. A. Educational environment according to L.S. Vygotsky. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2016, no 11 (115), pp. 1629–1631. Available at: URL: <https://moluch.ru/archive/115/30396/> (accessed 05.06.2025). (In Russ.)

11. Alëhina S. V. Inclusive education: from policy to practice. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016, vol. 21, no 1, pp. 136–145. (In Russ.)

12. Yamburg E. A. *Shkola dlya vseh: Adaptivnaya model': teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizaciya* [School for All: Adaptive Model: Theoretical Foundations and Practical Implementation]. Available at: https://herzenlib.ru/main/doc/news/2023_jamburg.pdf (accessed: 07.06.2025). (In Russ.)

Сведения об авторах

Лодыгин Константин Александрович, аспирант, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Россия, 167001, Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55)

Сотникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, доцент, ректор, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Россия, 167001, Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55)

Information about the authors

Konstantin A. Lodygin, Postgraduate student, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (55, Oktyabrsky Prosp., Syktyvkar, 167001, Russia)

Olga A. Sotnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, rector, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (55, Oktyabrsky Prosp., Syktyvkar, 167001, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 18.11.2025

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 25.11.2025

Принята к публикации / Accepted for publication 27.11.2025

Научная статья / Article

УДК 378.14

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2025-4-185>

**Воспитательный потенциал дисциплин в части
формирования традиционных российских ценностей
у обучающихся в организациях высшего образования**

**Светлана Дмитриевна Сажина¹,
Дмитрий Александрович Попов²**

^{1,2} Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,
Сыктывкар, Россия

¹ sve-sazhina@yandex.ru, ² popovda-516@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые проблемы воспитания студентов организаций высшего образования на современном этапе в части формирования у них как у будущих специалистов, традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Обоснованы базовые аспекты данной проблемы. Также указано, что воспитание студентов на данный момент в части формирования традиционных ценностей нормативно не регламентировано.

В статье показаны психологические качества и синзитивный период формирования у обучающихся 18–21 года традиционных ценностей, обусловленный наличием теоретического мышления и способностью ориентироваться в формах теоретического познания, наличием волевой саморегуляции, потребностью понять себя и свои возможности как члена общества, своего места и назначения в жизни.

В качестве средства формирования ценностей и ценностных ориентаций в статье предлагается сделать акцент на содержание обра-