
Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ

Енжеская М.В.

*Московский государственный психолого педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

Статья посвящена изучению теоретико-методологических основ организации образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Автором обосновывается актуальность и практическая значимость темы исследования. Доказывается взаимосвязь образовательной среды и образовательного процесса, указываются критерии оценки эффективности последнего. Уточняется определение понятия «образовательный процесс», в частности, с позиции специального (инклюзивного) образования, рассматриваются принципы организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Уточняется перечень элементов данного процесса, делается акцент на необходимости его расширения еще одной составляющей — научным подходом. Аргументируется тезис о ценности компетентностного подхода. Предполагается, что заложение его в модель организации образовательного процесса уже в начальной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволит полностью исключить любые предикторы и триггеры микросоциальной эксклюзии.

Ключевые слова: образовательный процесс, инклюзивное обучение, начальная школа, ограниченные возможности здоровья, особые адаптивные потребности.

Для цитаты: Енжеская М.В. Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 89–97. DOI:10.17759/bppe.2023200109

Organization of the Educational Process in the Primary School for Students with Disabilities

Marina V. Enzevskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

The article is devoted to the study of the theoretical and methodological foundations of the organization of the educational process in primary school for students with disabilities. The author substantiates the relevance and practical significance of the research topic. The relationship between the educational environment and the educational process is proved, criteria for evaluating the effectiveness of the latter are indicated. The definition of the concept of “educational process” is clarified, in particular, from the point of view of special (inclusive) education, the principles of the organization of the educational process for children with disabilities are considered. The list of elements of this process is specified, the emphasis is placed on the need to expand it with another component — the scientific approach. The thesis about the value of the competency-based approach is argued. It is assumed that its inclusion in the model of the organization of the educational process already in primary school for students with disabilities will completely eliminate predictors and triggers of microsocial exclusivity.

Keywords: *educational process, inclusive education, primary school, health disabilities, special adaptive needs.*

For citation: Enzevskaya M.V. Organization of the Educational Process in the Primary School for Students with Disabilities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 89–97. DOI:10.17759/bppe.2023200109 (In Russ.).

В настоящее время мир переживает уникальный по своей природе и содержанию комплекс кризис-индуцированных процессов, прямо или косвенно отражающихся на жизнедеятельности современного общества. Ответом на вызываемые данными процессами изменения становится системная адаптация, поиск новых смыслов и способов организации социальных моделей государств, где приоритетное место априори отводится человеческому ресурсу. В связи с этим перед современной системой школьного образования ставится качественно новая, беспрецедентно ответственная задача по воспитанию личности, способной к ориентированию в условиях устанавливающейся реальности, взаимодействию с социумом и, как очень точно отмечают Т.В. Ермолова и соавт., «личности толерантной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к сопереживанию и состраданию» [5, с. 184]. Все это приобретает особую актуальность, когда речь идет о **детях с ограниченными возможностями здоровья** и, как следствие, о проблеме обеспечения специальных (инклюзивных) условий их жизнедеятельности (обучения, досуг, труда), согласующихся со спецификой их **адаптивных возможностей (образовательных потребностей)**.

Акцент на последних важно делать в той связи, что приоритетными в рассматриваемом контексте должны выступать не только психологические и физиологические свойства, а именно «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных

возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, мотивационных и проч.), которые может проявить ребенок с нарушениями развития в процессе обучения» [8, с. 62] (Т.Г. Богданова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский и проч.). В этой связи считаем более целесообразным говорить о категории детей с особыми адаптивными возможностями и особыми образовательными потребностями, которые, согласно М.А. Федоровой и соавт., в силу состояния здоровья и развития не имеют возможности (не способны) к «самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, освоению образовательных программ, иными словами, адаптации в обществе, без специально созданных условий» [15, с. 39].

Из этого следует, что для удовлетворения социального запроса на воспитание личности — социально-ориентированной, самостоятельно мыслящей, коммуникативно-адаптивной и проч. — первостепенной задачей субъектов микросоциума таких детей, т. е. семьи и образовательной организации, является **формирование пространства и процессов** в нем, учитывающих их физиологические, социальные, психологические и образовательные потребности, и, вместе с тем, согласующихся с принятыми критериями воспитания, развития и обучения (А.А. Алмазова, О.Е. Грибова, Т.С. Зыкова, В.З. Кантор, Л.В. Лопатина, О.С. Никольская, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина и проч.).

Актуальность и значимость данной проблемы подтверждается как спецификой проектирования дифференцированных программ коррекционно-развивающего обучения, так и их общностью; сходство обнаруживается при сопоставлении сложностей адаптации к требованиям неструктурированной специальным образом образовательной среды (Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина и проч.). Если же говорить о программной дифференциации, то современная система школьного обучения ориентирована на интеграцию следующих **подходов**, в т. ч., учитываемых при формировании (организации) указанных ниже пространства и процессов.

Подходы, на основе которых происходит программная дифференциация в образовательной организации, где обучаются дети с ОВЗ [3]

- четкая постановка цели обучения, соответствующая уровню учащихся с ОВЗ, ОАВ (особыми адаптивными возможностями), ООП (особыми образовательными потребностями);
- обеспечение учителей и учащихся учебно-методическими комплексами и ресурсами, способствующими достижению успеха и прогресса в обучении;
- разработка методов подачи материала и способов опроса с целью увеличить вовлеченность учащихся с ОВЗ и ООП в процесс обучения;
- объяснение темы урока с опорой на практику, предоставлением учащимся возможности работать с конкретными материалами (например, ткани, строительные материалы и т. д.);
- индивидуальное обучение и обучение в небольших группах, способствующее постепенному вовлечению учеников с ОВЗ и ООП в учебный процесс в общем классе;
- обеспечение «особенных» учащихся дополнительными занятиями с целью формирования у них основных навыков по базовым предметам;
- проведение анализа ошибок учащихся для четкого определения областей материала, при изучении которого возможны затруднения на последующих этапах обучения;
- развитие «партнерской», или «товарищеской», системы обучения, в которой типично развивающиеся одноклассники работают со своими «особенными» сверстниками в малых совместных группах или на дополнительных занятиях, принимая участие в объяснении материала.

В системе современного научного знания о структуре и функциях **образовательной среды** последняя рассматривается как естественно или искусственно созданное социокультурное окружение (В.В. Хуторской), а также как система психолого-педагогических влияний и условий (И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, И.С. Савенков, И.М. Улановская, В.А. Ясвин и проч.); от эффективности организации взаимодействия с ней обучающихся с ограниченными возможностями здо-

ровья будет зависеть качество образовательного процесса. **Эффективность образовательного процесса** оценивается с позиции сформированности комплекса способностей (умений, навыков), в основу которого положены представления о коммуникативных и познавательных способностях (умениях, навыках) (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и проч.). По Т.А. Соловьевой, последние целесообразно рассматривать в единстве из **двух элементов**, где первый элемент условно можно назвать «средствами» решения задач обучения и общения, второй — как «использование существующих средств самостоятельно или с помощью взрослого в ситуационных обстоятельствах разной степени сложности» [13, с. 14].

Безусловно, качество образовательного процесса также во многом зависит и от эффективности его организации участниками специальной (инклюзивной) образовательной экосистемы — педагогами (учителя, психологи, социальные педагоги, логопеды), тьюторами, координаторами, родителями и проч. [10]. В самом общем виде под **организацией образовательного процесса** понимается деятельность педагога (педагогов), направленная на формирование и регулирование структуры взаимодействий и взаимоотношений с обучающимися, имеющая своей целью обучение, воспитание и развитие, передачу знаний, формирование и создание потенциала для развития умений и навыков [9, с. 54].

Таким образом, под организацией образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — специальный (инклюзивный) образовательный процесс) следует понимать такую деятельность педагога (педагогов), которая учитывает особые адаптивные возможности и образовательные потребности детей данной категории, что, согласно А.А. Наумовой и соавт., как правило, выражается в согласованности соответствующей модели с рядом **принципов**.

Принципы организации специального (инклюзивного) образовательного процесса

Принципы составлены автором по: [4, с. 100; 7, с. 133; 12, с. 134]:

- по отношению к ребенку с ОВЗ как обучающемуся НОО: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения, — адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;
- по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ как обучающимся специального класса: триединство ориентиров — на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);
- по отношению к педагогу — учителю специального класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;
- по отношению к ОО, реализующей специальное обучение детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация обеспечения процесса обучения и социализации;
- по отношению к системе НОО в целом: оптимизация ресурсов системы образования по созданию базовых ОО для реализации специального образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в специальном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности.

Целью специального (инклюзивного) образовательного процесса, на наш взгляд, является достижение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья предметных и метапредметных результатов (знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей) педагогическими средствами, методами и инструментами (технологиями) в соответствии с образовательными потребностями и адаптивными возможностями (образовательными потребностями) детей указанной категории.

Указанная согласованность, по мнению А.С. Сунцовой, предполагает решение проблемы образования младших школьников данной категории «за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат <...>, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе» [14, с. 8–9].

Безусловно, важно, чтобы указанная модель отличалась многовариантностью, гибкостью, динамизмом, однако, с четким соблюдением **структурной базы специального (инклюзивного) образовательного процесса** — организационного (управление всеми процессами), содержательного (определение воспитательных, развивающих, собственно образовательных и коррекционных процессов) и ценностного (принятие философии «работы» с детьми с ОВЗ) компонентов [6].

Структура образовательного процесса, основы управления его организацией и оценкой эффективности (результативности) также изучалась такими известными учеными, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Жернов, М.А. Данилин, М.Е. Дуранов, П.Ф. Каптерев, Б.Г. Лихачев, И.П. Подласый и проч. Несмотря на отсутствие единства в трактовке категории «образовательный процесс», ученые, безусловно, с некоторыми поправками, сходятся во мнении относительно его структуры. Согласно Ю.К. Бабанскому, **элементами образовательного процесса** являются: цель, средства, принципы, методы, формы взаимодействия педагога и обучающихся, содержание и средства [2, с. 38]. Однако, с нашей точки зрения, в условиях трансформации парадигмы образования, в т. ч. начального, первостепенное значение должен занимать еще один элемент — **научный подход к организации образовательного процесса**.

Доказательством актуальности выдвинутого нами тезиса является то, что современные ученые констатируют наличие следующего **противоречия** между:

- необходимостью решить отраслевую проблему, связанную с научно обоснованным сопровождением практики организации образовательного процесса, — с точки зрения обеспечения стандартизированных требований к образовательным (предметным и метапредметным) результатам;
- отсутствием методических рекомендаций, теоретических разработок и практических основ в коррекционной педагогике, которые предусматривают ориентацию на достижение результата и управлением им в условиях не структурированной специальным образом образовательной среды. Т. е. среды, которая бы учитывала особые адаптивные возможности и образовательные потребности детей с ОВЗ [13].

Более того, полагаем, что именно научный подход к организации образовательного процесса позволит воспитать «личность, способную к ориентированию в условиях устанавливающейся реальности, взаимодействию с социумом, личность толерантную, коммуникабельную, самостоятельно мыслящую и способную к сопереживанию и состраданию».

Следует отметить, что к настоящему времени скопился достаточно широкий фундамент научного знания, на отдельных компонентах которого возможно формулировать соответствующий научный подход (безусловно, при участии теоретиков и практиков коррекционной педагогике, а также внешних участников экосистемы — вузов, инновационных и научно-исследовательских центров, иных профильных и непрофильных организаций и учреждений):

- синергетическая концепция (Т.П. Дмитриева, Н.Я. и М.М. Семаго),

- системный подход (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина),
- социально-педагогическая парадигма (И.А. Липский),
- антропологический подход (В.И. Андреев, Н.М. Борытко) и проч.

Принимая во внимание достаточно активную в последние годы практику интеграции указанного подхода в различные публичные институциональные сферы (государственное и муниципальное управление отраслевым развитием страны) через призму **концепции доказательств** (принятие управленческих решений на основе результатов научного анализа больших данных в социальной, экономической, политической, культурной и иных сферах) [11], апробация этой практики в сфере инклюзивного образования — в потенциале — могла бы существенно усовершенствовать его ключевые процессы и, вместе с тем, — результаты. Тем самым — приблизить организационную модель обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (различных возрастных категорий) к международным «стандартам».

Как представляется, учитывая вектор и тренды современного образования, в частности, начального, наиболее актуальным может стать **компетентностный подход** (А.В. Хуторской, Н.М. Старова). Он предусматривает:

во-первых, попытку представления образовательного процесса не только в контексте усвоения суммы знаний, умений и навыков, но и с позиции социализации в обществе, овладения школьником традициями социальной и, впоследствии, профессиональной культуры, которая позволяет, в свою очередь, взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным — вне зависимости от характера ограничений возможностей здоровья;

во-вторых, интерпретацию компетентности как меры актуализации различных компетенций в процессе их развития, связанных с самоактуализацией личности школьника в различных видах деятельности — образовательной, досуговой, бытовой, профессиональной и проч.

С нашей точки зрения, закладывание данного подхода в модель организации образовательного процесса уже в начальной школе — для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — позволит полностью исключить любые предикторы и триггеры **микросоциальной эксклюзии**, т. е. исключения (намеренного или ненамеренного) из системы социальных отношений. В частности, через барьеризацию доступа к необходимым ресурсам, включая образовательные (знания, умения, навыки) и возможности реализации прав и свобод (на образование, досуг, труд и проч.) (Ф.М. Бородкин, О.В. Исакова, С.В. Коржук). Нивелирование данных предикторов и триггеров в настоящее время — одна из сложнейших в плане решения современными социальными институтами проблем современности, требующая комплексного подхода.

Следует согласиться с заключением Л.Х. Азизовой о том, что адекватная и полезная инклюзия — это полное и искреннее участие всех членов микросоциального сообщества в жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 9]. А оно, с нашей точки зрения, должно характеризоваться как **социокультурным благополучием**, в частности, доступностью качественного образования, характеризуемого адаптивно организованным и обеспечивающим эффективность и результативность (предметную и метапредметную) образовательным процессом, так и **психологическим благополучием**, выражением которого является то, что школьник с ограниченными возможностями здоровья стабильно комфортно чувствует себя в микро- и макросоциальной среде, испытывает стойкое чувство позитивной самоидентификации. Это, как представляется, в потенциале, даст ему возможность стать («вырасти в») «толерантной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к сопереживанию и состраданию» личностью, способной к самообеспечению необходимыми социально-экономическими благами (**социально-экономическое благополучие**), а также равными возможностями (в реализации своих прав, свобод и, что не менее важно, интересов) (**политико-правовое благополучие**).

Литература

1. Азизова Л.Х. Актуальные направления снижения [эффектов] социальной эксклюзии детей с ОВЗ в современных условиях // Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями / Сборник материалов II Всероссийской конференции «Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями» (27 октября 2022 года, г. Москва). М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. С. 6–11.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
3. Близнюк О.А. Модели организации учебного процесса в инклюзивных образовательных условиях [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 11-3 (101). С. 98–103. doi:10.23670/IRJ.2020.101.11.089
4. Гочошвили Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы // Вестник науки и образования. 2019. № 12-1 (66). С. 98-101.
5. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В., Дедова О.В., Гузова А.В. Исследование возможностей применения иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Science for Education Today. 2022. Том 12. № 4. С. 183-202. doi:10.15293/2658-6762.2204.09
6. Ильина А.В. Моделирование процессов управления реализацией основной образовательной программы общеобразовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6.
7. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении: инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. Волгоград: Учитель, 2013. 147 с.
8. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 5. С. 61–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (дата обращения: 16.02.2023).
9. Паевская С.Л. Образование как система и как процесс // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2013. №8. С. 51–59.
10. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях: Учебно-методическое пособие / под ред. Афанасьевой Н.В. Вологда: ВИРО, 2020. 112 с.
11. Пушкарева Г.В., Михайлова О.В., Батоврина Е.В. Взаимодействие государства и научно-экспертного сообщества: перспективы доказательной политики в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2022. Том 18. №1. С. 23–38. doi:10.21638/spbu23.2022.102
12. Сибиряков А.В., Кулмурзаев Н.М., Шайдуллаев Р.Б., Макамбаева Д.И. Особенности воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Том 16. №1. С. 132–139. doi:10.17238/issn1998-5320.2022.16.1.15
13. Соловьева Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2019. 42 с.
14. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: Учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
15. Федорова М.А., Нелепко К.С., Фандеева Д.А. Инклюзивное образование как социально-педагогический фактор модернизации высшего образования // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: тенденции, проблемы, перспективы: Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 39–42.

References

1. Azizova L.Kh. Aktual'nye napravleniya snizheniya [effektov] sotsial'noi eksklyuzii detei s OVZ v sovremennykh usloviyakh // *Nauchnye osnovy zdorov'esberezheniya detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami* / *Sbornik materialov II Vserossiiskoi konferentsii "Nauchnye osnovy zdorov'esberezheniya detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami"* (27 oktyabrya 2022 goda, g. Moskva). Moscow: FGBNU "IKP RAO" Publ., 2022, pp. 6–11. (In Russ.).
2. Babansky Yu.K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa: Metod. osnovy. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 192 p. (In Russ.).
3. Bliznyuk O.A. Modeli organizatsii uchebnogo protsessa v inklyuzivnykh obrazovatel'nykh usloviyakh [Models of educational process organization in inclusive educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, 2020, no. 11-3 (101), pp. 98–103. doi:10.23670/IRJ.2020.101.11.089 (In Russ.).
4. Gochoshvili N.G. Inklyuzivnoe obrazovanie: kharakteristika, sushchnost', printsipy [Inclusive education: characteristics, essence, principles]. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Herald of Science and Education*, 2019, no. 12-1 (66), pp. 98-101. (In Russ.).
5. Ermolova T.V., Savitskaya N.V., Dedova O.V., Guzova A.V. Issledovanie vozmozhnostei primeneniya immersivnogo opyta izucheniya inostrannogo (angliiskogo) yazyka v mirakh virtual'noi real'nosti det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Study of the possibilities of applying immersive experience of learning a foreign (English) language in the virtual reality worlds of children with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Science for Education Today*, 2022. Vol. 12, no. 4, pp. 183-202. doi:10.15293/2658-6762.2204.09 (In Russ.).
6. Ilina A.V. Modelirovanie protsessov upravleniya realizatsiei osnovnoi obrazovatel'noi programmy obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Modeling of processes of management of implementation of the basic educational programs of general educational institutions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 6. (In Russ.).
7. Naumov A.A., Sokolova V.R., Sedegova A.N. (Eds.). Integrirovannoe i inklyuzivnoe obuchenie v obrazovatel'nom uchrezhdenii: innovatsionnyi opyt. Volgograd: Uchitel', 2013. 147 p. (In Russ.).
8. Lubovsky V.I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*, 2013. Vol. 5, no. 5, pp. 61–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (Accessed 16.02.2023). (In Russ.).
9. Paevskaya S.L. Obrazovanie kak sistema i kak protsess. *Ekonomika i upravlenie: analiz tendentsii i perspektiv razvitiya*, 2013, no. 8, pp. 51–59. (In Russ.).
10. Afanasyeva N.V. (Ed.). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, detei-invalidov v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: Uchebno-metodicheskoe posobie. Vologda: VIRO Publ., 2020. 112 p. (In Russ.).
11. Pushkareva G.V., Mikhailova O.V., Batovrina E.V. Vzaimodeistvie gosudarstva i nauchno-ekspertnogo soobshchestva: perspektivy dokazatel'noi politiki v Rossiiskoi Federatsii [Interaction of government, scientific and expert community: Prospects of evidence-based policy in Russia] [Elektronnyi resurs]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS = Political Expertise: POLITEX*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 23–38. doi:10.21638/spbu23.2022.102 (In Russ.).
12. Sibiryakov A.V., Kulmurzaev N.M., Shaidullaev R.B., Makambaeva D.I. Osobennosti vospitaniya i obucheniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Peculiarities of education and teaching of children with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya = Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022. Vol. 16, no. 1, pp. 132–139. doi:10.17238/issn1998-5320.2022.16.1.15 (In Russ.).
13. Solovyova T.A. Sistemnyi podkhod k organizatsii vklucheniya mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nuyu sredu: Avtoref. diss. dokt. ped. nauk. Moscow, 2019. 42 p. (In Russ.).
14. Suntsova A.S. Teorii i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie. Izhevsk: Izd-vo "Udmurtskii universitet", 2013. 110 p. (In Russ.).

15. Fedorova M.A., Nelepko K.S., Fandeeva D.A. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sotsial'no-pedagogicheskii faktor modernizatsii vysshego obrazovaniya. *Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya i studenta: tendentsii, problemy, perspektivy: Sbornik materialov IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina Publ., 2016, pp. 39–42. (In Russ.).

Информация об авторах

Енжевская Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

Information about the authors

Marina V. Enzevskaya

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

Получена 19.02.2023

Received 19.02.2023

Принята в печать 25.03.2023

Accepted 25.03.2023