

УДК 376-056.37

**Елена Владимировна Шамарина**  
г. Орел

### **Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития**

На основании исторической ретроспективы и анализа зарубежных и отечественных подходов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья выделены проблемы его внедрения в Российской Федерации. В статье уделено внимание интерпретации понятия «инклюзивное образование», показано его место в отечественной системе образования и возможность применения специалистами различной профессиональной направленности. Рассматриваются перспективы и проблемы внедрения инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития как наиболее распространенной категории детей, охваченной инклюзией.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники с задержкой психического развития.

**Elena Vladimirovna Shamarina**  
Orel

### **Urgent problems of implementation of inclusive education of junior students with mental retardation**

The author highlights the problems of implementation inclusive education of children with disabilities in the Russian Federation based on a historical retrospective and analysis of foreign and domestic approaches. The article pays attention to the interpretation of the concept of “inclusive education”, shows its place in the domestic education system and the possibility of application by specialists of various professional orientation. The prospects and problems of the introduction of inclusive education of junior students with mental retardation as the most common category of children covered by inclusion are considered.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, children with disabilities, junior students with mental retardation.

Инклюзивное образование является неотъемлемой частью российского образования, перспективы внедрения которого во многом носят дискуссионный характер. Следует указать, что в настоящее время данной проблеме посвящено множество исследований, результаты которых обсуждаются на конференциях, практико-ориентированных семинарах и вебинарах, находят свое отражение в публикациях практиков, реализующих инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1,4,5]. Помимо этого, интерес к проблеме внедрения инклюзивного образования, связанного с возможностями его получения ребенком с ОВЗ, предоставлением ему равных прав в получении такого образования, последующей адаптацией и интеграцией в общество является несомненным достоинством многих современных психолого-педагогических исследований, что выводит специалистов на качественно новый уровень обсуждения и понимания сути инклюзии в Российской Федерации. В тоже время отметим, что практически каждое исследование, посвященное рассматриваемой нами проблеме, содержит субъективную позицию автора в определении понятия «инклюзивное образование» («инклюзивная образовательная практика», «форма интеграции», «инклюзивный образовательный процесс», «инклюзивное обучение» и др.), что затрудняет выработку единого подхода к применению его педагогом.

Говоря о приоритетных направлениях внедрения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, в центре внимания правовые основы его обеспечения, детальный анализ зарубежного опыта деятельности специальных образовательных учреждений, применение медицинских и психолого-педагогических технологий, реализация системы реабилитационных мероприятий, а также подготовка квалифицированных педагогических кадров, осуществляющих этот процесс. Заметим, что рассматривая основы инклюзивного образования, мы вынуждены обратиться к

существующей практике специальных образовательных учреждений с целью применения адаптированных методик обучения ребенка с ОВЗ, а также учета лучших образовательных традиций. Такой подход позволяет гарантировать детям с особенностями психофизического развития физическую и психологическую безопасность, обучение их на основе индивидуальной адаптированной общеобразовательной программы с использованием необходимых дидактических средств для реализации потенциальных возможностей и особенностей личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Важно признать, что система специального образования по-прежнему является важнейшим государственным институтом, определяющим образовательный процесс детей с ОВЗ и инвалидностью на основе знания особенностей их развития. Например, важнейшей задачей является создание инклюзивной образовательной среды и условий, чтобы ребенок с особенностями развития мог обучаться среди нормативно развивающихся сверстников и не чувствовал себя изолированным от общества. Во многом этому способствует политика в области отечественного инклюзивного образования, определяемая прочно утвердившейся законодательной и нормативно-правовой базой. Однако, как справедливо отмечает И.В. Перевозникова, что несмотря на всецелое законодательное обеспечение специального образования, оно представляется несовершенным поскольку находится на этапе перехода от осознания прав лиц с отклонениями развития на образование до осуществления этих прав в различных формах и институтах [7]. В них создается особая образовательная среда, адекватная психофизическим особенностям детей с ОВЗ. В этой связи следует указать, что в исследованиях, посвященных проблемам реализации инклюзивного образования, мало уделено внимания дифференциации понятий «инклюзивное образовательное пространство» и «специальное образовательное пространство», что затрудняет образовательный процесс школьников с различными нарушениями. Укажем, что современное инклюзивное образовательное пространство должно включать: организационно-управленческий компонент для его реализации, пространственно-предметный и программно-методический компоненты, а также и социальный компонент. В исследовании С.В. Алехиной и И.В. Вачкова подчеркивается факт того, что по мере накопления инклюзивного образовательного опыта, нужно четкое обоснование психолого-педагогического сопровождения инклюзии, а также выработка путей в ее реализации. Это требует научного анализа практики и оформления базовых принципов, происходящих внутри инклюзивного образования. Например, принцип экологии инклюзии позволяет увидеть разницу между специальным и инклюзивным обучением, найти подход к проектированию инклюзивной образовательной среды в школе общего назначения. Итак, правомерно сформулировать вывод о том, что анализ имеющегося инклюзивного опыта, создание инклюзивной образовательной среды и формирование инклюзивного пространства системы общего образования определяют специфику функционирования инклюзии в Российской Федерации. Укажем, что с целью создания современных условий обучения, сохранения здоровья и учета особенностей каждого ребенка с ОВЗ в отдельных образовательных учреждениях создаются специальные помещения для психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы, используется новое высокотехнологичное оборудование.

Стремясь изменить отношение к детям с отклонениями развития, обосновать принципиально новые подходы для получения ими образования, включить их в жизнь общества в качестве равноправных граждан, следует принять во внимание, что на протяжении многих лет психофизические особенности, закономерности обучения и воспитания аномальных детей рассматривались преимущественно в дефектологии. С начала 1990-х гг. дети с ограниченными возможностями здоровья стали предметом детального изучения в специальной психологии и коррекционной педагогике. Здесь акцент делался на изучение особенностей развития таких детей, раскрывалась специфика их обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. В них создавались специальные образовательные условия с учетом структуры нарушения и возможностей

ребенка с ОВЗ. В этой связи Л.С. Выготский в 1929 г. указывал: «Процесс развития дефективного ребенка двояким образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону. Глубокое своеобразие пути и способа развития при общности конечных целей и форм у дефективного и нормального ребенка – вот наиболее схематичная форма социальной обусловленности этого процесса» [3, с.15]. Итак, как и все остальные люди, человек с ограниченными возможностями в своем развитии направлен на освоение некоторого социального опыта и социализацию, включение в жизнь общества. Однако, путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого, так как физические и психические недостатки отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека [13, с.33]. Характеризуя положение детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации сегодня, укажем, что численность их по-прежнему неуклонно растет. В русле этого положения особого внимания заслуживает тот факт, что многие дети не посещают образовательных учреждений в силу своих психофизических особенностей развития, находясь в ситуации социальной изоляции, и не получают образование на дому [11]. Как правило, они не имеют возможностей для своего личностного и социального развития, испытывают трудности в реализации своих способностей и получении профессии. Интеграция в общество таких детей затруднена. В связи с введением инклюзивного образования эта проблема требует дополнительных исследований.

Подводя итог сказанному, следует сделать правомерный вывод о том, что принятие идеи инклюзии, внедрение ее в систему общего образования разрушает сформированное веками стереотипное уничижительное представление о ребенке с инвалидностью, создавая и формируя в общественном сознании его позитивный образ. Однако ценностные ориентации государства и общества к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, понимание и принятие их прав, выбор «индивидуального образовательного маршрута» закрепляет иной статус образовательного учреждения и семьи, воспитывающей особого ребенка. Таким образом, разрабатываются альтернативные концепции образования детей с ОВЗ и инвалидностью, а направление ребенка в специальную школу воспринимается как изоляция его от общества сверстников и нарушение его гражданских прав [4].

Многими авторами отмечается, что значимым отличием инклюзивной образовательной модели является адаптация системы общего образования к потребностям и возможностям каждого ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ и инвалидностью. В связи с этим понятие «особые образовательные потребности» отрицает собственно медицинскую модель инвалидности, на которой длительное время строились значимые научные концепции определения нормы и отклонения от нее. Обоснование такого подхода предоставляет педагогу возможность овладения новыми компетенциями в области педагогики и психологии инклюзивного образования на начальном этапе обучения ребенка, а также учитывать его индивидуальные особенности [2, с.15]. Заметим, что медицинская модель инвалидности не утратила своего непосредственного значения. В условиях реализации инклюзивного образования она находит свое выражение в применении комплексного клинико-психолого-педагогического подхода специалистами различной направленности при обучении, воспитании и развитии ребенка с особыми образовательными потребностями. Однако, в этом применении усматривается проблема использования результатов клинического исследования ребенка с ОВЗ учителем. Одним из приоритетных направлений в решении заданной проблемы является организация конференций («Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями», «Клинико-психолого-педагогическое исследование современного ребенка с ОВЗ и инвалидностью» и

др.) с участием врачей. Нам видится, что результаты клинико-психолого-педагогических исследований детей с ОВЗ и инвалидностью имеют особую значимость, связанную с возможностью создания здоровьесберегающего образовательного пространства для таких детей, укрепления их физического и психического здоровья, психолого-педагогического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья на всех образовательных ступенях.

Обратим внимание на то, что при всем многообразии проблем внедрения и реализации инклюзивного образования, неизменной остается специальная подготовка учителя. Обосновывая теоретические подходы к ее решению, важно учитывать зарубежный опыт распространения инклюзивного образования в мировой практике. В начале XX века немецкий педагог-дефектолог П. Шуман справедливо отмечал, что низкий уровень психического развития требует высокого уровня образованности учителя. Весьма значимым представляется факт того, что Германия не только первой в истории педагогики начала профессиональную подготовку учителей, но и впервые открыла курсы по подготовке учителей для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности при Берлинской школе глухонемых. В России же подготовка учителей - дефектологов: логопедов и сурдопедагогов началась в Санкт-Петербурге в 1898 году также в рамках специальных подготовительных курсов [13, с.33]. Отметим, что проблеме подготовки кадров для работы с детьми с ОВЗ посвящали свои исследования видные отечественные ученые начала XX века Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.П. Кащенко, В.М. Бехтерев, Г.Я. Трошин и др.

Общепризнанным является положение о том, что рассматривая основы инклюзивного образования в России, мы неоднократно обращаемся к анализу зарубежного опыта. Это связано с тем, что во многих Европейских странах реализовывались различные модели инклюзивного образования, что дает возможность отечественным исследователям рассматривать ведущие направления его внедрения в системе образования. Отметим, что в каждой из Европейских стран реализовывались собственные модели инклюзивного образования, что, безусловно, свидетельствует о невозможности создания универсальной интегративной модели в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья. Например, в качестве важнейших условий включения школьников с отклонениями развития в общеобразовательный процесс стали являться: вариативность в организации процессов учения и обучения, а также обучение таких детей в индивидуальном темпе в соответствии с индивидуальными образовательными программами.

Таким образом, в мировой образовательной практике стало применяться понятие «инклюзивное образование», то есть доступность образования для всех и развитие общего образования с учетом возможностей всех без исключения детей, в том числе и для детей с ОВЗ (Д. Агнес, Т. Бут, Т. Миттлер). Инклюзивное образование основано еще и на том, что все дети, несмотря на свои физические, психические, интеллектуальные и другие особенности развития включены в общую систему образования, где учитываются их потребности и оказывается специальная психолого-педагогическая поддержка. Укажем, что в основе идеи инклюзивного образования лежит право выбора, при этом ни один из вариантов этого выбора (общеобразовательная или специальная школа) не должен быть хуже другого. Следует полагать, что ситуация полной инклюзии по-прежнему затруднена, так как основывается на морально-нравственной идее ее внедрения, а также реализации права человека на образование [14].

Обозначая наиболее значимые, на наш взгляд, проблемы развития системы инклюзивного образования в Российской Федерации, отметим междисциплинарный подход к их решению. Здесь учитываются данные различных наук о человеке: педагогики, психологии, дефектологии, коррекционной педагогики и специальной психологии, социальной психологии и других. Это позволяет привлечь к решению проблем инклюзивного образования специалистов различной профессиональной направленности: дефектологов, педагогов, психологов, врачей, а также и социальных педагогов.

Важно подчеркнуть, что многочисленные исследования, посвященные рассматриваемой нами проблеме, имеют значимую историческую ретроспективу, актуальность которой сегодня не вызывает сомнения. В частности, плодотворная попытка обобщить проблемы, связанные с введением интегрированного (инклюзивного) образования была предпринята профессором Н.М. Назаровой. На основе глубокого исторического анализа зарубежного и отечественного опыта распространения интегрированного образования, исследователем была доказана высокая значимость формирования единого образовательного пространства для обучения всех без исключения детей, в том числе и аномальных. В качестве аргументов выделялись: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями (глухих, слепых и др.), так как для них было мало специальных учреждений; умение использовать воспитательный потенциал семьи ребенка с ОВЗ; возможность сделать общедоступными эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями развития. Помимо этого, совместное обучение нормативно развивающихся детей с детьми, имеющими нарушения развития, обсуждалось учителями народной школы. Целью обучения являлась: установление контакта проблемного ребенка с окружающим миром, а также подготовка его к самостоятельной жизни. Выделим тот факт, что в 40-50-е гг. XIX века введение обязательного всеобщего и жесткого образовательного ценза в Европе обязывает охватить начальным образованием всех без исключения детей. Практика совместного обучения школьников показала, что часть детей не усваивает общеобразовательную программу. Решением данной проблемы явилось открытие добавочных классов либо направление ребенка в учреждение интернатного типа. Укажем, что образовательная ситуация, возникшая во многих Европейских странах, изменилась лишь к началу 70-х гг. XX века в связи с пропагандой гуманистических идей, введением интерактивного подхода в образовании. В этот период начинается педагогический поиск научного обоснования методических и психолого-педагогических основ совместного обучения нормативно развивающихся детей с детьми, имеющими нарушения развития. По мере накопления знаний об особенностях разных категорий детей с нарушениями развития, распространением исследований сравнительного характера претерпевали изменения формы и содержание их обучения [6].

Важнейшие изменения в системе интегрированного образования относятся к середине 1990-х годов XX века. Например, возникают классы коррекционно-развивающего обучения, предназначенные для обучения школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в общеобразовательной школе. Цель их организации – создание в общеобразовательном учреждении целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их индивидуально-типологическими особенностями, состоянием нервно-психического и соматического здоровья. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что около 40% школьников с ЗПР охвачены инклюзией.

Укажем, что в настоящее время это одна из хорошо изученных категорий детей с ОВЗ с точки зрения клинических и психолого-педагогических исследований. В рамках получения этими школьниками инклюзивного образования, а также с целью разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для их обучения внимание исследователей было сосредоточено на изучении познавательной и эмоциональной сфер школьников данной нозологической группы. Такие исследования проводились В.И. Лубовским, Т.А. Власовой, Г.И. Жаренковой, Н.А. Никашиной, Л.И. Переслени, Г.Н. Рахмаковой, У.В. Ульенковой и другими. Ими выявлено, что значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии у детей мыслительной деятельности. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, трудностях звукового анализа слов и усвоения логико-грамматических конструкций, недостаточной

дифференцированности словаря. Особенности познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития проявляются в недостаточной сформированности внимания, недостатках памяти, качающихся всех видов запоминания. Нарушения эмоционально-личностной сферы и поведения младших школьников с задержкой психического развития проявляются в эмоциональной неустойчивости, слабости волевых установок, двигательной расторможенности либо в вялости, апатичности (С.Г.Шевченко). Считалось, что эти общие особенности познавательной деятельности, эмоционально-личностной сферы и поведения младших школьников с задержкой психического развития препятствуют усвоению ими программного материала [12].

Представленная в 1995 г. Концепция коррекционно-развивающего обучения предусматривала: обеспечение взаимодействия дошкольных и школьных образовательных учреждений общего и специального (коррекционного) типов, построение модели общего и индивидуализированного коррекционно-развивающего процесса для детей с трудностями в обучении, внедрение модели социальной профилактики в условиях школы, интеграцию детей в общество посредством трудовой подготовки, повышение квалификации учителей. Однако, взаимодействие специалистов, осуществляющих коррекционно-образовательный процесс, являлось весьма затруднительным. В связи с этим многие образовательные потребности младших школьников с ЗПР не учитывались. В тоже время следует отметить, что согласно выше указанной концепции индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия осуществлялись специалистами различной профессиональной направленности: учителем, психологом, дефектологом, логопедом. Наиболее значимым направлением ее разработки являлась научно обоснованная система коррекционно-развивающего обучения, направленная на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, а также преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы детей, повышение их работоспособности [16, с.64].

Видимые изменения в инклюзивном образовании школьников произошли в связи необходимостью разработки адаптированной основной образовательной программы начального общего образования, которая отражает вариант конкретизации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ). В частности, ФГОС НОО предполагает учет образовательных потребностей – общих для всех обучающихся с ОВЗ и специфических для отдельных нозологических групп. Следует отметить, что требования, предъявляемые к разработке адаптированной основной образовательной программы также реализуются в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [9]. Стандарт ставит во главу инклюзивного образования личность младшего школьника с ЗПР, его особенности развития и образовательные потребности, призван формировать положительную мотивацию к учебной деятельности и культуру поведения таких, основан на здоровом образе жизни обучающихся этой нозологической группы. Хотелось бы подчеркнуть, что образовательный стандарт направлен на разработку критериев оценки результатов освоения младшими школьниками с ЗПР адаптированной основной образовательной программы и условий для ее эффективной реализации, обеспечение психолого-педагогических условий для индивидуального развития таких обучающихся. Определенно положительным моментом реализации ФГОС НОО обучающихся с задержкой психического развития является возможность сочетания лучших традиций прошлого и новых подходов в условиях инклюзивного образования [8, 10]. Однако, качество достижения целей, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ЗПР, во многом зависит от профессиональной компетентности педагога, владения им инклюзивными образовательными технологиями на всех этапах

обучения школьников. Это, в свою очередь, выдвигает новые задачи деятельности образовательного учреждения, определяет тот статус, который обеспечивает успешную интеграцию лиц с ОВЗ в общество.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – Т. 21. – 2016. – № 1. – С. 136-145.
2. Алехина, С.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, И.В. Вачков. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97-104.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский ; под ред. Т.А. Власовой. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с. – Текст : непосредственный.
4. Малофеев, Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н.Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8-15.
5. Малофеев, Н.Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя / Н.Н. Малофеев. – Текст: электронный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 44-54. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17716511> (дата обращения: 26.06.2023).
6. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова. – Текст: электронный // Вестник МПГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 8-18. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14778112> (дата обращения: 26.06.2023)
7. Перевозникова, И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы / И.В. Перевозникова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 5 (120). – С. 103-109.
8. Российская Федерация. Министерство Просвещения. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ от 24 нояб. 2022 г. № 1023. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения: 26.06.2023).
9. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Проект Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. – URL: [https://zhitvmeste.files.wordpress.com/2014/04/proekt-fgos\\_zpr.pdf](https://zhitvmeste.files.wordpress.com/2014/04/proekt-fgos_zpr.pdf) (дата обращения: 26.06.2023).
10. Российская Федерация. Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития : от 22 дек. 2015 г. №4/15. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/bcc9feac47eb855383b20488e19a5556.pdf> (дата обращения: 26.06.2023).
11. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и [др.] ; под ред. Н.М. Назаровой. – Москва : Академия, 2004. – 400 с. – Текст : непосредственный.
12. Шамарина, Е.В. К вопросу об индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Шамарина. – Текст : непосредственный // Специальная психология. – 2009. – № 1 (19). – С. 5-20.
13. Шамарина, Е.В. Подготовка учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / Е.В. Шамарина. – Текст : непосредственный // Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., 16-17.05.2015 г. – Екатеринбург : Национальная ассоциация ученых, 2015. – № 4 (9). – С. 32-35.
14. Шамарина, Е.В. Концепция нормализации детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития специальной психологии и коррекционной педагогики / Е.В. Шамарина. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические аспекты развития современной науки : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., 14-15 окт. 2015 г. – Москва, 2015. – С. 169-173.
15. Шамарина, Е.В. Использование клинико-педагогических исследований в коррекционной работе с младшими школьниками с ЗПР / Е.В. Шамарина. – Текст : непосредственный // Комплексное психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями: теория и практика : материалы Всерос. конф. с междунар. участием. – Орел : ОГУ, 2012. – С. 190-191.
16. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты : метод. пособие для учителей коррекц.-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – Москва : Владос, 1999. – 136 с. – Текст : непосредственный.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Шамарина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: saxa9999@mail.ru.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

E.V. Shamarina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: saxa9999@mail.ru.