

Н. В. Бабкина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исследование выполнено в рамках Государственного задания
Министерства просвещения РФ № 073-00028-21-00.

Статья посвящена анализу современного состояния системы образования детей с задержкой психического развития (ЗПР) в Российской Федерации.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы об увеличении количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования; о наличии нормативно-правовой основы и методического обеспечения их обучения на уровне начального общего образования; о необходимости пролонгации специальных образовательных условий на уровень основного общего образования; о недостаточной осведомленности педагогических работников инклюзивных образовательных организаций в области обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной среде; о недостаточном кадровом обеспечении этих организаций специалистами дефектологического профиля.

Полученные результаты найдут применение при планировании мер по совершенствованию системы образования детей данной нозологической категории.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), инклюзивное образование, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, статистика образования.

N. Babkina

CURRENT TRENDS IN SPECIAL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

This study is part of the State-Commissioned Assignment
of the Ministry of Education of Russia No 073-00028-21-00.

The article focuses on special education and psychological and pedagogical support for students with learning disabilities (LD).

The study concluded the following: the number of students with LD trained in inclusive settings is increasing; special education in public elementary schools is supported by relevant regulatory and methodological tools; special education settings should not be limited to public elementary schools alone, secondary schools have to step in; inclusive education teachers lack knowledge about training and providing psychological and pedagogical support for students with LD; schools and learning centres lack special education professionals.

The results of the study may inform educational policy, subject syllabi, and special education programmes. They may contribute to more effective training of inclusive education professionals.

Keywords: students with learning disabilities (LD), inclusive education, special educational needs, psychological and pedagogical support, education statistics.

Введение. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) самую многочисленную и полиморфную группу

составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР), в большинстве своем обучающиеся в настоящее время в условиях

инклюзивного образования. Ошибочное мнение о легкости данного вида психического дизонтогенеза и возможности его самокомпенсации нередко приводит к тому, что для таких детей не создаются специальные условия обучения, соответствующие их особым образовательным потребностям [16]. Вместе с тем в ряде исследований показано, что обучение детей и подростков с ЗПР в условиях неподготовленной, «стихийной» инклюзии, без создания необходимых специальных образовательных условий, предусматривающих дифференцированное психолого-педагогическое сопровождение, не только не обеспечивает их когнитивное и личностное развитие, но и приводит к негативным последствиям в послешкольной социализации [8; 12]. Анализ современной системы образования детей с ЗПР позволит выявить позитивные изменения в их обучении и воспитании, а также определить актуальные задачи, требующие комплексного решения.

Анализ литературы. Современные тенденции модернизации системы образования детей с ОВЗ и инвалидностью в России совпадают с общемировыми тенденциями, ориентированными на обеспечение доступа к качественному образованию всем учащимся, на максимальное включение детей с ограничениями в физическом и психическом развитии в социальную и образовательную среду совместно с нормально развивающимися сверстниками [6; 7; 14; 18; 19; 20]. При этом принципиальные изменения современной отечественной практики образования детей с ОВЗ затрагивают не только формы и условия ее реализации, но и содержание отдельных целевых ориентиров. В частности, выстраивание стратегии и тактики коррекционно-педагогической деятельности осуществляется не в отношении целостных нозологических групп детей с ОВЗ, как это было ранее, а применительно к вариантам развития детей внутри каждой нозологической группы. В соответствии с этими вариантами определяются и специальные условия образования, дифференцируемые с учетом

вариативности особых образовательных потребностей детей. Это нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), а также в Концепции развития образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 г. [11].

Описанные тенденции распространяются, разумеется, и на обучающихся с ЗПР. Данная нозологическая группа была выделена в качестве самостоятельной в 60-е гг. XX в., а в 80-е гг. была разработана система специального образования таких детей, предполагавшая создание специальных школ (классов) и обучение по специальным программам [1]. Ситуация осложнялась тем, что значительная неоднородность состава детей, относящихся к этой нозологической категории, полиморфный и парциальный характер нарушений, определяемых разнообразием факторов дизонтогенеза [9; 12; 17], не позволяли в полной мере учитывать особые образовательные потребности всех обучающихся. Выбор условий обучения ребенка основывался на его условной принадлежности либо к «легкому», либо к «выраженному» варианту задержанного развития. Считалось, что в большинстве случаев отставание в развитии может нивелироваться благодаря пролонгации обучения в начальном звене на один год. Лишь в исключительных случаях предполагалось, что специальное обучение может быть продолжено в среднем звене школы (по массовым программам с организацией щадящего режима, меньшей наполняемостью классов, с адаптацией темпов учебной работы к возможностям познавательной деятельности детей). Это порождало иллюзию возможного преодоления недостатков развития за счет только лишь педагогически правильного отношения к детям.

К 2000-м гг. сложился заметный дисбаланс между результатами междисциплинарных научных исследований детей с ЗПР и педа-

гогической реальностью: в клинических и психологических исследованиях определены основания для образовательной дифференциации детей с ЗПР [1], но при этом в педагогической практике они продолжали рассматриваться как относительно однородная с точки зрения образовательных потребностей группа. Генеральный курс на интеграцию систем общего и специального образования определил особую актуальность разработки методов, подходов и условий специальной психолого-педагогической поддержки ребенка с ЗПР, создания условий для его академического и личностного развития.

С принятием ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ появилась возможность учета различий внутри полиморфной категории детей с ЗПР, которые обусловлены, прежде всего, степенью выраженности нарушений первичного и вторичного характера, определяющих, в свою очередь, различия в содержании их особых образовательных потребностей [13]. Однако для реализации этой возможности на практике необходимы как ее методическое обеспечение на уровне программно-методических материалов, так и профессиональная готовность педагогов к осуществлению дифференцированного подхода к образованию школьников с ЗПР [15].

Целью исследования выступает выявление современных тенденций в образовании детей с ЗПР, условий и факторов, как способствующих, так и препятствующих реализации их потенциальных возможностей в усвоении академических знаний и расширении сферы жизненной компетенции.

Методология и методы исследования. Методологическую основу проводимого исследования составляют базовые положения специальной психологии и коррекционной педагогики, основанные на культурно-исторической теории Л. С. Выготского [5], современная психолого-педагогическая дифференциация задержки психического развития Н. В. Бабкиной и И. А. Коробейникова [3], дифференцированный подход к выбору образовательного маршрута ребенка

с ЗПР в соответствии с вариантом развития внутри данной нозологической группы [3; 13].

Оценка представленности в школьном образовании различных нозологических групп, распространения инклюзии и соотношения количества детей с ЗПР в специальном и инклюзивном образовании проводилась на основе материалов Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации. Проанализированы и систематизированы статистические данные об образовании детей с ЗПР в 2019/20 уч. г.

Для определения нормативно-правовой и методической основы образования детей с ЗПР был осуществлен анализ современных нормативных документов и методических материалов, обеспечивающих их качественное обучение в начальной и основной школе.

С целью уточнения и конкретизации данных, полученных при общем статистическом анализе ситуации, для выявления потребностей, запросов и ожиданий педагогов был проведен выборочный онлайн-опрос специалистов из образовательных организаций, в которых обучаются дети с ЗПР.

Результаты. Проведенный анализ статистических данных¹ об образовании детей с ОВЗ в 2019/20 уч. г. по 85 субъектам Российской Федерации показал, что именно дети с ЗПР являются самой многочисленной нозологической группой, составляющей около 40% от всей популяции детей с ОВЗ и инвалидностью (рис. 1).

Год от года растет количество детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии. Так, в 2013–2014 уч. г. в специальных (коррекционных) школах/классах обучались 115,1 тыс. детей с ЗПР, а в условиях инклюзивного образования — 76,6 тыс. человек. В 2015–2016 уч. г. эти показатели практически сравнялись: 96 тыс. детей с ЗПР обучались

¹ Анализ статистических форм проводила научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития Института коррекционной педагогики РАО Е. А. Кочетова.



Рис. 1. Представленность различных нозологических групп в школьном образовании

с задержкой психического развития — 40%
 с интеллектуальными нарушениями — 37%
 с тяжёлыми нарушениями речи — 7%
 с расстройствами аутистического спектра — 1%
 слабовидящие — 3%
 слепые — 0,5%

глухие — 0,5%
 слабослышащие — 1%
 с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 4%
 со сложными дефектами — 1%
 с иными ограниченными возможностями — 5%

в специальных (коррекционных) школах/классах и 95,7 тыс. — в условиях инклюзии.

В настоящее время количество детей с ЗПР, получающих образование в условиях инклюзии, существенно превышает их количество в специальных (коррекционных) школах/классах. В 2019–2020 уч. году 92,1 тыс. детей с ЗПР обучались в специальных школах/классах, а в условиях инклюзии — 170,5 тыс. (65% от общего числа).

Сравнительный анализ статистических форм за последние три учебных года позволяет говорить о ежегодном увеличении количества детей с ЗПР, обучающихся совместно с нормативно развивающимися сверстниками как на уровне начального общего, так и на уровне основного общего образования (рис. 2).

Следует отметить, что значительный рост в последние годы общего количества детей с ЗПР за счет увеличения их числа в инклюзивном образовании при относительно

стабильном количестве детей в специальных школах/классах едва ли может быть объяснен резкими популяционными изменениями. С высокой долей вероятности можно считать, что он обусловлен, в основном, более полным учетом детей с ЗПР в связи с введением в 2016 г. специального дифференцированного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ и, в частности, с включением в общую статистику детей с ЗПР, обнаруживающих наиболее «легкий» вариант темповой задержки развития, но требующих при этом создания специальных образовательных условий [2].

Статистический анализ показал, что в разных федеральных округах России процентное соотношение специальной и совместной форм обучения детей с ЗПР не одинаково. Это может быть обусловлено, с одной стороны, сложившейся развитой сетью специальных (коррекционных) школ/классов в регионе, а с другой — региональной



Рис. 2. Динамика изменения количества обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии (2017–2020 учебные годы)

образовательной политикой, ориентированной на активное внедрение инклюзивных форм образования.

Тем не менее, вне зависимости от организационной формы обучения (специальной или инклюзивной), ребенок с ЗПР должен получать образование с учетом его особых образовательных потребностей. Специальные образовательные условия включают, прежде всего: адаптированную образовательную программу, содержащую коррекционно-развивающую область; использование специальных методов, приемов и средств обучения; комплексное психолого-педагогическое и, при необходимости, медицинское сопровождение; кадровые условия.

Анализ современных нормативных документов и методических материалов, обеспечивающих обучение детей с ЗПР на разных уровнях образования, показал, что в настоящее время на основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ разработана Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ЗПР, включающая два варианта (7.1. и 7.2.), соответствующих типологическим вариантам развития детей внутри данной нозологической группы. Созданы комплект рабочих программ учебных предметов

и коррекционных курсов, а также методические рекомендации учителям массовых классов, в которых обучаются дети с ЗПР в условиях инклюзии [10]. Разработана и внедрена в образовательную практику система дифференцированного психологического сопровождения школьников с ЗПР [2]. Все это позволяет продуктивно решать задачи обучения и воспитания детей с ЗПР в начальной школе.

Однако даже при условии получения специализированной помощи в период обучения в начальной школе дети с ЗПР продолжают испытывать затруднения в учебной деятельности, обусловленные специфическими проявлениями данного вида психического дизонтогенеза. Это диктует необходимость создания специальных образовательных условий и на уровне основного общего образования. В Институте коррекционной педагогики Российской академии образования по поручению Министерства просвещения Российской Федерации разработаны проект Адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся ЗПР (5–9 классы), а также методические рекомендации по реализации коррекционных курсов и организации системы работы специалистов психолого-педагогического

сопровождения в основной школе [4]. Это позволит осуществлять дифференцированный подход к образованию полиморфной категории детей и подростков с ЗПР в 5–9 классах за счет индивидуализации содержания образовательной программы и создания специальных образовательных условий.

Одними из обязательных условий качественного обучения детей и подростков с ЗПР являются кадровые условия. Анализ статистических форм выявил дефицит кадров психолого-педагогического сопровождения: в среднем по стране из общего количества специалистов образовательной организации 41% составляют педагоги-психологи, 29% — социальные педагоги, 23% — учителя-логопеды и только 7% — учителя-дефектологи. В некоторых субъектах Российской Федерации учителя-дефектологи вообще отсутствуют.

Онлайн-опрос 69 605 педагогов из 76 регионов Российской Федерации, работающих как в системе специального образования, так и в общеобразовательных организациях, обучающихся детей с ОВЗ инклюзивно, подтвердил существование дефицита профильных педагогических кадров как в начальной, так и в основной школе. Лишь 13,7% респондентов были полностью удовлетворены командой специалистов психолого-педагогического сопровождения. Более 89% респондентов проходили за последние 5 лет программы дополнительного профессионального образования, при этом около 79% опрошенных заявили о потребности в расширении знаний о специальных условиях, методах и приемах обучения детей с ОВЗ на уровне начального общего образования и 93% — на уровне основного общего образования.

Обсуждение результатов. Результаты проведенного исследования, а также многолетний практический опыт автора позволяют констатировать существенные позитивные изменения в системе образования детей с ЗПР. Прежде всего это касается появившейся возможности выбора образовательного маршрута для ребенка с ЗПР в соответ-

ствии с вариантом его развития к началу школьного обучения и включения в содержание образования формирования сферы жизненной компетенции. Дифференцированный стандарт позволил обеспечить специальные образовательные условия детям с ЗПР, которые ранее не попадали в фокус внимания специалистов и обучались по массовым программам.

Вместе с тем, проблемы качественного образования школьников с ЗПР, несмотря на наличие адекватной нормативно-правовой базы, методического обеспечения, представленного не только соответствующими адаптированными основными образовательными программами, но и комплектами примерных рабочих программ учебных предметов, в том числе и для основной школы, решаются не столь продуктивно, как того бы хотелось. В частности, это касается профессиональной неподготовленности педагогов к осуществлению дифференцированного подхода к образованию школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Анализ статистических форм в части кадрового обеспечения и результатов онлайн-опроса педагогов страны показал недостаточность в общеобразовательных школах подготовленных педагогических кадров для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, владеющих специфическими средствами и методами обучения; выявил потребность в увеличении количества педагогов психолого-педагогического профиля на уровне основного общего образования; показал необходимость совершенствования программ обучения и дополнительной профессиональной подготовки, усиления практико-ориентированной направленности обучения. Вместе с тем были зафиксированы заинтересованность педагогов в личном профессиональном росте, понимание ими принципиальных изменений современной отечественной практики образования детей с ОВЗ.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод об увеличении

количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования; о наличии нормативно-правовой основы и методического обеспечения их обучения на уровне начального общего образования; о необходимости пролонгации специальных образовательных условий на уровень основного общего образования; о недостаточной осведомленности педагогических работников инклюзивных образовательных организаций в области обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной среде; о недостаточном кадровом обеспечении этих организаций специалистами дефектологического профиля.

Обоснованный в предшествующих фундаментальных исследованиях [2] подход к выбору образовательного маршрута для детей с ЗПР в соответствии с вариантом развития внутри нозологической группы открывает для широкой образовательной практики перспективы для проектирования дифференцированных образовательных условий, соответствующих их особым образовательным

потребностям. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программно-методического обеспечения образования обучающихся с ЗПР; в программах профессиональной подготовки в системе вузовского и постдипломного образования педагогов-психологов, учителей-дефектологов, педагогов дошкольных и школьных образовательных организаций, сотрудников ПМПК и ППМС-центров; в практике психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР. Обобщенные результаты, отражающие статистические данные об образовании детей с ЗПР, найдут применение при планировании мер по совершенствованию системы образования этих детей в Российской Федерации.

Выявленные существенные диспропорции в численности обучающихся с ЗПР и качественном составе учителей-дефектологов (в целом по России и по регионам страны) доказывают целесообразность оптимизации подготовки профильных специалистов в системе высшего образования в соответствии с реальными потребностями образовательной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н. В. Этапы становления системы образования детей с ЗПР и перспективы ее развития (сообщение 1) // Дефектология. 2020. № 1. С. 3–17.
2. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020. 213 с.
3. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 125–142. <https://www.doi.org/10.17759/cpse.2019080307>
4. Бабкина Н. В., Пономарева Л. М., Вильшанская А. Д., Скобликова О. А. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования. [Б. М.]: Изд-во ИКП РАО, 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-27/> (дата обращения: 20.07.2021).
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Грибов Д. Е. Современная школа для детей с ОВЗ. Какая она? // Вестник образования. 2021. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/sovremennaja-shkola-dlia-detei-s-ovz-kakaja-ona> (дата обращения: 09.02.2021).
7. Дмитриева Е. Е. Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 5. С. 33–38.
8. Инденбаум Е. Л. К чему приводит стихийная инклюзия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 4. С. 32–38.
9. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск: ВСГАО, 2012. 180 с.

10. *Инденбаум Е. Л., Коробейников И. А., Бабкина Н. В.* Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2019. 47 с.
11. Концепция развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью на период 2020–2030 годы. Альманах института коррекционной педагогики Российской академии образования. 2019. № 39. [Электронный ресурс]. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/> (дата обращения: 20.07.2021).
12. *Коробейников И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
13. *Коробейников И. А., Бабкина Н. В.* Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.
14. *Коробейников И. А., Бабкина Н. В.* Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 239–252. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
15. *Ланн Е. А.* Проект модульной программы подготовки учителя-дефектолога (бакалавра) для работы с детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 2021. № 3. С. 61–73.
16. *Малофеев Н. Н.* Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 2. С. 3–10.
17. *Марковская И. Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
18. *Amor A. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Thompson J. R., Verdugo M. A. et al.* International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. No. 12. P. 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
19. *Bombardelli O.* Inclusive education and its implementation: International practices // Education and Self Development. 2020. Vol. 15. No. 3. P. 37–46. <https://www.doi.org/10.26907/esd15.3.03>
20. *Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E.* An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. No. 6. P. 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

REFERENCES

1. *Babkina N. V.* Etapy stanovleniya sistemy obrazovaniya detej s ZPR i perspektivy ee razvitiya (soobshchenie 1) // Defektologiya. 2020. № 1. S. 3–17.
2. *Babkina N. V., Korobejnikov I. A.* Psikhologicheskoe soprovozhdenie rebenka s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya. М.: Nauka, 2020. 213 s.
3. *Babkina N. V., Korobejnikov I. A.* Tipologicheskaya differentsiatsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya kak instrument sovremennoj obrazovatel'noj praktiki // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. 2019. Т. 8. № 3. S. 125–142. <https://www.doi.org/10.17759/cpse.2019080307>
4. *Babkina N. V., Ponomareva L. M., Vil'shanskaya A. D., Skoblikova O. A.* Realizatsiya korrektsionnykh kursov dlya obuchayushchikhsya s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya. [В. М.]: Izd-vo IKP RAO, 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-27/> (data obrashcheniya: 20.07.2021).
5. *Yygotskij L. S.* Pedagogicheskaya psikhologiya. М.: Pedagogika, 1991. 480 s.
6. *Gribov D. E.* Sovremennaya shkola dlya detej s OVZ. Kakaya ona? // Vestnik obrazovaniya. 2021. № 1. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/sovremennaja-shkola-dlia-detei-s-ovz-kakaia-ona> (data obrashcheniya: 09.02.2021).
7. *Dmitrieva E. E.* Sotsial'no-lichnostnaya gotovnost' detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya k obucheniyu v shkole // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2017. № 5. S. 33–38.
8. *Indenbaum E. L.* K chemu privodit stikhijnaya inklyuziya // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2013. № 4. S. 32–38.
9. *Indenbaum E. L.* Shkol'niki s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti: psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika i kharakteristiki psikhosotsial'nogo razvitiya. Irkutsk: VSGAO, 2012. 180 s.
10. *Indenbaum E. L., Korobejnikov I. A., Babkina N. V.* Deti s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya. М.: Prosveshchenie, 2019. 47 s.
11. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ i invalidnost'yu na period 2020–2030 gody. Al'manakh instituta korrektsionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2019. № 39. [Elektronnyj resurs]. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/> (data obrashcheniya: 20.07.2021).

12. *Korobejnikov I. A.* Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya. M.: PER SE, 2002. 192 s.
13. *Korobejnikov I. A., Babkina N. V.* Differentsiatsiya obrazovatel'nykh potrebnostej kak osnova differentsirovannykh uslovij obrazovaniya detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya // *Defektologiya*. 2017. № 2. S. 3–13.
14. *Korobejnikov I. A., Babkina N. V.* Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prognozirovaniye psikhosotsial'nogo razvitiya v sovremennoj obrazovatel'noj srede // *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*. 2021. T. 10. № 2. S. 239–252.
15. *Lapp E. A.* Proekt modul'noj programmy podgotovki uchitelya-defektologa (bakalavra) dlya raboty s det'mi s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya // *Defektologiya*. 2021. № 3. S. 61–73.
16. *Malofeev N. N.* Nauchnye dostizheniya otechestvennoj defektologii kak bazis sovremennoj profilakticheskoy, korrektsionnoj i reabilitatsionnoj pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya // *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2014. № 2. S. 3–10.
17. *Markovskaya I. F.* Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya. Klinicheskaya i nejropsikhologicheskaya diagnostika. M.: Kompens-tsentr, 1993. 198 s.
18. *Amor A. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Thompson J. R., Verdugo M. A. et al.* International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23. No. 12. P. 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
19. *Bombardelli O.* Inclusive education and its implementation: International practices // *Education and Self Development*. 2020. Vol. 15. No. 3. P. 37–46. <https://www.doi.org/10.26907/esd15.3.03>
20. *Van Miegheem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E.* An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24. No. 6. P. 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>