

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАПРОСА ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО МОНИТОРИНГА ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Т. В. Кузьмичева

Аннотация. В статье раскрывается содержание взаимодействия учителя и психолога в ходе работы с педагогическим запросом в рамках междисциплинарного мониторинга психосоциального развития младшего школьника с задержкой психического развития. Раскрыты целевые ориентиры, логика, содержание, организационные формы и инструменты профессиональной деятельности на каждом этапе мониторинга, которые разработаны с учетом результатов анкетирования педагогических работников школы. Методологическую основу исследования составила модель функционального диагноза, позволяющая преобразовать психологические знания о ребенке в педагогические задачи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младшие школьники с ЗПР, педагогический запрос, мониторинг психосоциального развития, профессиональное взаимодействие учителя и психолога, иерархия трудностей

**ADDRESSING A TEACHER'S REQUEST TO PSYCHOLOGIST REGARDING
A PRIMARY SCHOOL CHILD WITH MENTAL RETARDATION
USING INTERDISCIPLINARY MONITORING OF THE CHILD'S
PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT**

T. V. Kuzmicheva

Abstract. The article focuses on the content of the interaction between a teacher and a psychologist while working with the teacher's request within the framework of interdisciplinary monitoring of the psychosocial development of a primary school child with mental retardation. The author describes the targets, logic, content, organizational forms and tools of professional activity at each stage of monitoring, which were developed taking into account the results of a survey of school teachers. The study is based on the functional diagnosis model, which makes it possible to transform psychological knowledge about a schoolchild into pedagogical tasks.

Keywords: inclusive education, primary school children with mental retardation, pedagogical request, monitoring of psychosocial development, professional interaction between teacher and psychologist, hierarchy of difficulties

Введение

Теория и практика инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития (далее — ЗПР), оценка его эффективности сегодня убедительно

показывают, что прогнозирование возможностей включения обучающегося с ЗПР в инклюзивную образовательную среду, обеспечение доступности ему качественного образования требуют своевременного распознавания и индивидуально-

дифференцированного описания специфических характеристик психосоциального развития ребенка, определяющих диапазон и содержание его особых образовательных потребностей.

В исследованиях Н. В. Бабкиной, И. А. Коробейникова (Бабкина, Коробейников 2019), Е. Л. Инденбаум (Инденбаум 2023), В. И. Лубовского (Лубовский 2013), Л. С. Медниковой (Медникова 2020) и других авторов отмечается, что выраженная полиморфность и неоднородность состава школьников с ЗПР определяют значительное разнообразие их особых образовательных потребностей, обуславливающих необходимость дифференциации образовательных маршрутов на основе содержательной конкретизации этих потребностей.

Решение вопросов, касающихся как распознавания особенностей развития обучающихся с ЗПР, так и понимания причин, лежащих в их основе, исходно является прерогативой психолого-медико-педагогической комиссии. Однако последующая конкретизация трудностей психосоциального развития ребенка является зоной профессиональной ответственности специалистов образовательной организации и обязательным условием обеспечения качества инклюзивного образования обучающегося с ЗПР. Следует особо отметить, что только должное качество детализированной верифицирующей диагностики может способствовать успешному, целенаправленному проектированию всех основных компонентов образовательного процесса. Продуктивное решение этой важной задачи возможно лишь при условии целесообразно организованной и упорядоченной командной работы специалистов разного профиля (Кантор и др. 2023; Коробейников, Кузьмичева 2019; Кузьмичева 2022).

Практика командного взаимодействия педагогов с психологом в процессе мониторинга психосоциального развития младшего школьника с ЗПР является эффективным инструментом контроля качества и своевременной корректировки условий и содер-

жания обучения. Мониторинг раскрывает возможности индивидуализации образовательной деятельности обучающегося с ЗПР посредством совместного продвижения специалистов в рамках определенного алгоритма: от фиксации и систематизации фактов, отражающих трудности психосоциального развития младшего школьника, к установлению их индивидуальной иерархии и формулировке индивидуализированных педагогических задач коррекционно-развивающей направленности на основе полученных психолого-педагогических данных (Кузьмичева 2020).

Организация и основные результаты исследования

Цель исследования состоит в раскрытии возможностей удовлетворения запроса педагога на помощь психолога в структуре мониторинга психосоциального развития младшего школьника с ЗПР.

Задачи исследования:

- на основе анализа сложившейся практики психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования выявить профессиональные затруднения учителей и педагогов-психологов в процессе их взаимодействия;
- определить целевые ориентиры, содержание, структурные компоненты, методы и формы взаимодействия учителей и педагогов-психологов в рамках работы с педагогическим запросом;
- продемонстрировать практическое применение предложенной технологии мониторинга психосоциального развития младшего школьника с ЗПР для удовлетворения запроса учителя.

С целью анализа сложившейся практики взаимодействия учителя и педагога-психолога в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования в 2023 г. на базе общеобразовательных школ г. Мурманска и Мурманской области нами был проведен опрос педагогов и психологов,

работающих с детьми с ЗПР. Опрос проводился с использованием специально разработанной анкеты. В исследовании принимали участие 58 педагогов начального общего образования и 22 педагога-психолога.

При разработке анкеты мы исходили из понимания того, что включенность педагогов и психологов в совместную деятельность по достижению целей и задач образования обучающихся с ЗПР основывается на взаимосвязи знаний специалистов об особенностях психосоциального развития ребенка и практических умений их использования при проектировании и организации образовательного процесса.

Представим результаты анкетирования. Так, нами было установлено, что наиболее распространенной формой взаимодействия педагогов и психолога являются заседания психолого-педагогического консилиума, на что указали 82,7% учителей и 100% психологов. Участники опроса отметили также опыт совместной профессиональной деятельности в рамках применения рекомендаций, которые разрабатывает педагог-психолог по результатам диагностики (65,5% учителей и 81,8% психологов). Однако только 24,1% педагогов считают рекомендации достаточными и 36,4% психологов указали, что рекомендации применяются учителями в системе.

Учителя сравнительно часто заявляли о том, что психологические рекомендации «далеки от конкретных проблем, которые приходится решать» (48,3%), «имеют слишком общий характер» (51,7%) и еще 20,7% учителей считают рекомендации психолога трудновыполнимыми, «мало связанными с трудностями обучения конкретного ученика», «спецификой организации образовательного процесса».

В свою очередь, психологи высказали мнение о том, что «педагоги рекомендации используют бессистемно» (63,6%), «недостаточно хорошо понимают, как рекомендации учитывать на уроке» (72,7%), «обесценивают рекомендации, если не получают очень быстрого результата» (40,9%).

Отметим, что как учителя, так и педагоги-психологи говорили о необходимости расширения своих знаний об особенностях детей с ЗПР и представлений о специфике организации образовательного процесса как условия повышения эффективности взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Анализ полученных ответов показал, что 82,7% педагогов обращаются к психологу с профессиональными запросами. Из них только 24,1% педагогов считают их удовлетворенными, удовлетворенными не в полной мере — 53,4% и еще 22,5% — неудовлетворенными («проблема не решена», «остались один на один с проблемой», «психолог диагностировала и дала рекомендации, но ничего не изменилось» и пр.)

Только в незначительном количестве ответов опрошенных (педагогов — 19% и психологов — 31,8%) отражены содержательные и организационные компоненты профессионального взаимодействия на всех этапах мониторинга: совместная выработка параметров и количественно-качественных индикаторов мониторинга; коллегиальное обсуждение результатов и определение способов их объективизации; совместный анализ затруднений, отражающих своеобразие индивидуального психосоциального развития ребенка и коллегиальная разработка рекомендаций. На отдельные эпизоды совместного участия в мониторинге указали 58,6% педагогов и 45,5% психологов. Остальные респонденты (22,4% педагогов и 22,7% психологов) отметили автономное проведение диагностического обследования и отсутствие обмена информацией о ребенке.

В качестве одной из наиболее сложных проблем профессионального взаимодействия учителя называли отсутствие четкой и понятной связи результатов диагностики с конкретными рекомендациями психолога по организации обучения и воспитания младших школьников с ЗПР (51,7%), что не позволяет учесть контекст повседневно возникающих образовательных проблем. Отсутствие преемственности диагностической

и коррекционной работы делает невозможной индивидуализацию образовательного процесса младшего школьника с ЗПР.

Однако важно подчеркнуть, что все респонденты уверены в необходимости совершенствовать практику взаимодействия учителя и психолога в процессе совместного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР в инклюзивном образовании.

Обеспечение положительных и устойчивых эффектов командной работы предполагает описание, во-первых, диапазона профессионального участия каждого специалиста, а во-вторых, содержания и форматов совместной деятельности педагога и психолога на основе междисциплинарности. Такие эффекты, по нашему мнению, позволят обеспечить практическую реализацию принципа единства диагностики и коррекции.

В нашем исследовании основу для построения продуктивного взаимодействия педагогов и психологов при осуществлении мониторинга психосоциального развития составляет модель функционального диагноза И. А. Коробейникова (Коробейников 2012), заключающаяся в последовательном преобразовании общих феноменологических характеристик психосоциального развития ребенка с ЗПР в индивидуально-типические, а далее — в наиболее точные и объективные для распознавания и анализа проблем ребенка в конкретном случае — индивидуально-психологические характеристики.

В мониторинговой практике одним из значимых моментов, запускающих процесс взаимодействия специалистов школы, выступает *запрос учителя*, задающий вектор командной работы по оптимизации психолого-педагогических условий обучения и воспитания конкретного ребенка с ОВЗ не только по факту возникших в учебном процессе трудностей в освоении предметного содержания, но и в плане своевременного и обоснованного прогноза его психосоциального развития.

Запрос учителя рассматривается нами как его мотивированное обращение к другим специалистам школы (педагогу-психологу,

учителю-логопеду, педагогу-дефектологу, социальному педагогу), выступающее индикатором осознания проблемы, которая объективирует профессиональные затруднения в решении конкретных образовательных задач и отражает потребность в получении соответствующей помощи от специалиста/специалистов школы.

В качестве примера представим запрос учителя, рассмотренный на заседании психолого-педагогического консилиума школы, где анализировались итоги успеваемости младшего школьника с ЗПР второго года обучения. Содержание педагогического запроса раскрывается через наблюдение учителя за изменением учебного поведения одного из учеников. На момент поступления в школу ребенок демонстрировал хорошую дошкольную подготовку. На уроках он выполнял все задания учителя, принимал инструкции в отношении способов учебной деятельности, стремился к достижению положительного результата и в целом был успешным в учебе на протяжении первого года обучения. Однако в настоящее время у ребенка «начали теряться уже имеющиеся знания и наблюдаться трудности запоминания, а также воспроизведения новой информации». Кроме того, обеспокоенность учителя вызывала низкая активность ребенка, доходящая до полной апатии: «на уроках мальчик пассивен, временами засыпает на парте».

Для описания последовательной работы учителя и психолога по решению проблем, отраженных в педагогическом запросе, представим технологию междисциплинарного мониторинга психосоциального развития младшего школьника с ЗПР (Кузьмичева 2022) (рис. 1).

На *первом этапе мониторинга* с целью получения данных об имеющихся у ребенка с ЗПР дефицитах психосоциального развития психологом проводится наблюдение за его учебным поведением на уроке.

В ходе наблюдения психолог подробно фиксирует факты учебного поведения ребенка на каждом этапе его деятельности



Рис. 1. Этапы технологии мониторинга психосоциального развития младшего школьника с ЗПР
 Fig. 1. The stages of the method to monitor the psychosocial development of a primary school child with mental retardation

на уроке, в том числе фиксирует в протоколе особенности ориентировочного этапа деятельности, а также его восприимчивость к оказанию учителем различных видов помощи на уроке и других педагогических воздействий.

Таким образом, цель наблюдения за учебным поведением младшего школьника в ситуации урока состоит в уточнении педагогического запроса. Исследовательские вопросы на данном этапе: «Какие факты, отражающиеся в поведении ребенка, проявляются наиболее ярко?», «Как они связаны с ситуацией урока?», «Какими стимулами вызваны?». Данные вопросы обсуждаются педагогом и психологом после наблюдения. При необходимости и наличии возможности специалисты используют видеозапись урока, позволяющую вернуться к зафиксированным в протоколе фактам поведения ребенка.

Все зафиксированные специалистами факты учебного поведения ребенка с ЗПР на уроке были подвергнуты углубленному анализу.

Так, оценивая результативность деятельности младшего школьника с ЗПР на протяжении всего урока (в зависимости от разных видов деятельности и оказанной школьнику помощи со стороны учителя), психологом были определены следующие дефициты: неустойчивое внимание и низкий уровень саморегуляции, недостаточная продолжительность умственной работоспособности, неумение обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, неумение рассуждать. В качестве ресурса для преодоления трудностей психолог отметил положительную реакцию ребенка на похвалу учителя, которая, к сожалению, часто не была объективной относительно реальных достижений школьника на уроке.

Таким образом, уточнение педагогического запроса о трудностях младшего школьника с ЗПР предполагало его конкретизацию через совместную деятельность учителя и психолога по интерпретации полученных в ходе наблюдений данных о ребенке.

На *втором этапе мониторинга* учитель и психолог работают со схемой количественно-качественного анализа психической деятельности ребенка, разработанной И. А. Коробейниковым (Коробейников 1982), и соотносят факты учебного поведения школьника с показателями его индивидуального развития в аффективно-личностной, интеллектуально-мнестической сфере и сфере работоспособности, применяя оценочную шкалу индикаторов к зафиксированным фактам; составляют индивидуальный профиль, отражающий соотношение изучаемых параметров и их показателей и сопоставляют индивидуальные профили, полученные учителем и психологом (рис. 2).

Возвращаясь к педагогическому запросу, отметим, что было установлено упрощенное понимание учителем зафиксированных им фактов учебного поведения и деятельности ребенка, которые трактовались учителем с позиции нарушения лишь отдельных функций, в частности «трудностей запоминания». Следует подчеркнуть, что учитель в оценке

фактов, взятых из протоколов наблюдений, обращал больше внимания на дидактические аспекты («не справился», «не понял задачу», «поспешил»). Анализ подробных записей уроков, на которых осуществлялось наблюдение, позволял с большей точностью и полнотой понять трудности учебного поведения школьника и их причины, в качестве которых проявлялись системные дефициты познавательной деятельности ученика и сниженная работоспособность.

Итак, применение оценочной шкалы индикаторов к зафиксированным фактам учебного поведения школьника позволяет специалистам увидеть совпадения/несовпадения результатов оценки, определить недостающие факты, подтверждающие необходимость повторного использования метода наблюдения и психодиагностического исследования, чтобы получить уточненные и конкретизированные представления об особенностях психосоциального развития ученика, важные для обоснованной индивидуализации его образовательного маршрута.

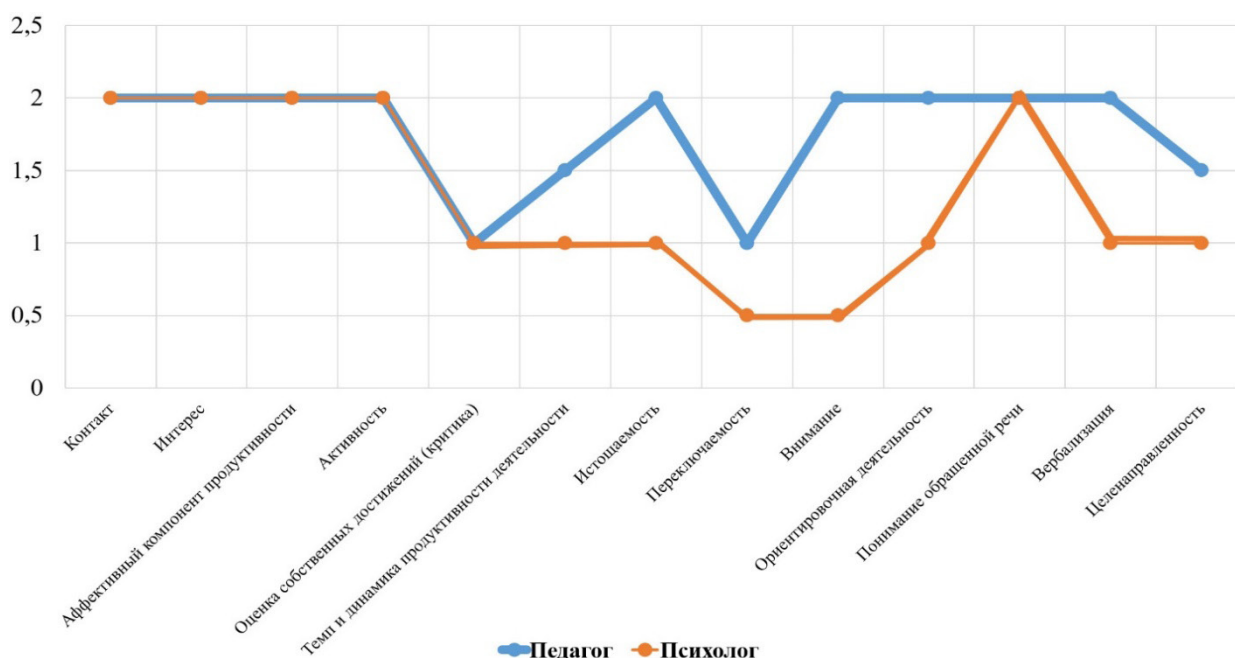


Рис. 2. Индивидуальный профиль психосоциального развития младшего школьника с ЗПР (в баллах)

Fig. 2. Individual profile of the psychosocial development of a primary school child with mental retardation (scores)

Исследовательские вопросы сформулированы нами следующим образом: «Каковы причинно-следственные связи отражают контекст педагогического взаимодействия учителя и обучающегося?», «Какова восприимчивость ребенка к помощи педагога?», «Можно ли установить способность ребенка к переносу усвоенных действий в новые условия?», «Какая мотивация способствует повышению результативности деятельности ученика?», «Какова зависимость эффективности саморегуляции ребенком познавательной деятельности от приемов, используемых учителем?», «Какие факты поведения школьника демонстрируют его “чувствительность” к педагогическим воздействиям?».

Третий этап мониторинга имеет целью уточнение иерархии имеющихся у ребенка трудностей, обусловленных спецификой психосоциального развития школьника. На данном этапе психолог имеет возможность, используя специально отобранный диагностический инструментарий, дополнить и уточнить данные о специфике познавательных процессов, особенностях саморегуляции деятельности ребенка с ЗПР. Кроме того, психологом используются те же, что и на предыдущем этапе, критерии оценки аффективно-личностной, интеллектуально-мнестической сфер деятельности, особенностей работоспособности, после чего окончательно согласуется совместно составленный учителем и психологом профиль психосоциального развития младшего школьника, позволяющий специалистам получить объективную картину трудностей ребенка и их причин, отраженную в установленной иерархии.

Отметим, что продуктивность ориентации учащегося на разные виды помощи взрослого в совместной деятельности наиболее отчетливо определяется в обучающем эксперименте, позволяющем (при условии дополнительной стимуляции) объективизировать представления о потенциальных возможностях ребенка в овладении новыми знаниями и умениями.

В ходе проведения обучающего эксперимента психологом было установлено, что

при выполнении заданий, имеющих наглядную опору в виде схем, моделей, картинок, показатели внимания, переключаемости и интереса становились значительно выше. Признаки истощаемости, «уход» от деятельности проявлялись в заданиях, предполагающих работу с абстрактным материалом.

Далее учитель и психолог проводят дифференциацию наблюдаемых фактов учебного поведения обучающегося с ЗПР, отмечая, во-первых, факты, связанные с особенностями его психосоциального развития, а во-вторых, обусловленные рядом педагогических факторов (спецификой организации работы школьника на уроке, стилем общения учителя с обучающимся, содержанием оказываемой педагогической помощи ученику или ее отсутствием и др.).

На основе состоявшегося обсуждения и согласованной оценки полученных данных учителем и психологом была установлена следующая иерархия трудностей второклассника с ЗПР, проявляющихся в учебном поведении.

На первый план выступают проблемы, связанные с недостаточной сформированностью кратковременной и долговременной памяти, колебаний внимания в субъективно сложных видах деятельности, сниженной способности к обобщениям. Отмечается недостаточное понимание обращенной речи вне конкретной ситуации, без опоры на невербальные стимулы (поясняющие жесты, интонации и т. п.), способности к обобщениям. Негативно окрашенные эмоциональные реакции на затруднения в работе не проявляются при условии оказания помощи на первых этапах выполнения задания.

Второе место в иерархии трудностей занимает низкая продуктивность самостоятельной деятельности, затрудненное освоение простого алгоритма действий.

Компенсаторные ресурсы отражаются в достаточном уровне социальной зрелости, о чем можно судить по адекватной оценке собственных достижений.

Четвертый этап мониторинга предполагает осуществление перевода данных

об особенностях психосоциального развития ребенка в педагогические задачи, т. е. проектирование и разработку конкретных методических образцов комплексного решения образовательных задач с учетом особенностей индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Педагог на конкретном предметном содержании устанавливает преювентивность и определяет вероятный прогноз успешности изучения темы урока, в том числе выделяет предметные трудности, связанные с изучением данной темы; предлагает ребенку способы анализа понятий с учетом его жизненного опыта; проводит отбор индивидуализированных форм, способов, средств достижения образовательных результатов; определяет способы контроля соответствия планируемых задач урока образовательным и личностным результатам младшего школьника.

В итоге на основании представленного выше запроса учителя, специалистами предложены коррекционно-развивающие задачи, в соответствии с которыми педагогом и психологом совместно отбираются приемы их решения в ходе урока: учить удерживать в памяти информацию и использовать ее для решения конкретных учебных задач — сначала с организующей помощью учителя, затем — самостоятельно; учить выделять ориентировочный этап деятельности; учить развернуто планировать выполнение задания, оречевляя цель, действия, способы и необходимые средства его выполнения и отражать план в предметно-графической форме; учить использовать наглядные опоры в работе со знаками и другими абстрактными объектами (при организующей помощи взрослого); учить производить мыслительные операции, ориентируясь на разные признаки одной группы объектов по наводящим вопросам взрослого и др.

Заключение

Итак, на основе проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

— ведущей формой взаимодействия учителя и психолога в русле психолого-педа-

гогического сопровождения младшего школьника с ЗПР в инклюзивном образовании является участие в заседаниях психолого-педагогического консилиума образовательной организации; такая практика взаимодействия определяет эпизодичность их профессиональных контактов, не позволяя обеспечить непрерывность сопровождения;

- разработанные педагогом-психологом рекомендации для учителя по результатам психологической диагностики особенностей младших школьников с ЗПР часто носят общий и, в определенном смысле, декларативный характер; учителя испытывают трудности в сопряжении психологических рекомендаций со спецификой организации и содержанием образовательного процесса;
- тот факт, что абсолютное большинство учителей адресуют педагогу-психологу запросы, указывает на понимание ими необходимости психологических знаний для преодоления данных трудностей, а также на стремление разделить профессиональную ответственность за достижение младшим школьником образовательных результатов; в то же время данные запросы в большинстве случаев не удовлетворяются в необходимой степени и являются малопригодными для получения конкретных положительных эффектов;
- мониторинговая практика как форма взаимодействия педагогов и психологов по вопросам психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с ЗПР имеет эпизодический, недостаточно системный характер, а именно: чаще представлена в виде отдельных этапов мониторинга, что не позволяет получить объективную и непротиворечивую картину об особенностях психосоциального развития школьника, установить иерархию его дефицитов и ресурсов;
- в качестве ресурса разрешения выявленных проблем можно рассматривать потребность учителя и психолога в повышении эффективности их взаимодействия

в психолого-педагогическом сопровождении обучающегося с ЗПР, которую продемонстрировали все респонденты, как в отношении приобретения специальных знаний о ребенке, так и в части освоения конкретных способов их использования в процессе профессионального сотрудничества;

- совместная деятельность учителя и психолога при осуществлении мониторинга на основе модели функционального диагноза позволяет структурировать и выстроить коррекционно-педагогический процесс с учетом как актуальных,

так и потенциальных возможностей ребенка с ЗПР.

Таким образом, организованный и осуществленный специалистами междисциплинарный мониторинг индивидуального психосоциального развития при работе с педагогическим запросом является полезной профессиональной практикой, позволяющей достичь эффектов трансформации позиции учителя из «пользователя» рекомендациями коллег (психологов, логопедов, дефектологов) в «разработчика» действенных рекомендаций, не отчужденных от повседневного образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бабкина, Н. В., Коробейников, И. А. (2019) Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. *Клиническая и специальная психология*, т. 8, № 3, с. 125–142.

Инденбаум, Е. Л. (2023) Актуальные проблемы сопровождения младших школьников с задержкой психического развития. В кн.: И. Л. Бахтина (ред.). *Актуальные проблемы науки и образования: материалы Международного форума, посвященного 300-летию Российской академии наук, 12–13 декабря 2022 года. Ч. 1*. Екатеринбург: [б. и.], с. 284–289.

Кантор, В. З., Проект, Ю. Л., Кондракова, И. Э. и др. (2023) Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения. *Интеграция образования*, т. 27, № 1 (110), с. 82–99. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>

Коробейников, И. А. (1982) *Психологическая дифференциация нарушения развития у старших дошкольников*. М.: [б. и.], 33 с.

Коробейников, И. А. (2012) *Нарушения развития и социальная адаптация*. М.: Пер Сэ, 192 с.

Коробейников, И. А., Кузьмичева, Т. В. (2019) Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе. *Высшее образование в России*, т. 28, № 6, с. 97–106. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106>

Кузьмичева, Т. В. (2020) *Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук*. М., Институт коррекционной педагогики, 245 с.

Кузьмичева, Т. В. (2022) Индивидуализация образовательного процесса: «девять шагов» к командному взаимодействию педагогов в процессе мониторинга. *Дефектология*, № 6, с. 15–23.

Лубовский, В. И. (2013) Особые образовательные потребности. *Психологическая наука и образование*, т. 5, № 5, с. 61–66.

Медникова, Л. С. (2020) Проблемные зоны реализации комплексного подхода в современной системе сопровождения образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В кн.: Е. Л. Инденбаум (ред.). *Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, 20–21 марта 2020 года*. Иркутск: Изд-во ИГУ, с. 58–64.

REFERENCES

Babkina, N. V., Korobejnikov, I. A. (2019) Tipologicheskaya differentsiatsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya kak instrument sovremennoj obrazovatel'noj praktiki. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, t. 8, № 3, s. 125–142.

Indenbaum, E. L. (2023) Aktual'nye problemy soprovozhdeniya mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya. V kn.: I. L. Bakhtina (red.). *Aktual'nye problemy nauki i obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnogo foruma, posvyashchennogo 300-letiyu Rossijskoj akademii nauk, 12–13 dekabrya 2022 goda. Ch. 1.* Ekaterinburg: [b. i.], s. 284–289.

Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Kondrakova, I. E. i dr. (2023) Praktika inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: realii kompetentnostnogo obespecheniya. *Integratsiya obrazovaniya*, t. 27, № 1 (110), s. 82–99. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>

Korobejnikov, I. A. (1982) *Psikhologicheskaya differentsiatsiya narusheniya razvitiya u starshikh doshkol'nikov*. M.: [b. i.], 33 s.

Korobejnikov, I. A. (2012) *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya*. M.: Per Se, 192 s.

Korobejnikov, I. A., Kuz'micheva, T. V. (2019) Osvoenie professional'nykh kompetentsij budushchimi pedagogami i psikhologami v khode sovmestnoj podgotovki v vuze. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, t. 28, № 6, s. 97–106. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106>

Kuz'micheva, T. V. (2020) *Integrativnyj podkhod k podgotovke pedagogov i psikhologov dlya raboty s mladshimi shkol'nikami s ZPR v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. Dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk*. M., Institut korrektsionnoj pedagogiki, 245 s.

Kuz'micheva, T. V. (2022) Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsessa: «devyat' shagov» k komandnomu vzaimodejstviyu pedagogov v protsesse monitoringa. *Defektologiya*, № 6, s. 15–23.

Lubovskij, V. I. (2013) Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 5, № 5, s. 61–66.

Mednikova, L. S. (2020) Problemnye zony realizatsii kompleksnogo podkhoda v sovremennoj sisteme soprovozhdeniya obrazovaniya i razvitiya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. V kn.: E. L. Indenbaum (red.). *Soprovozhdenie sotsializatsii detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: teoriya i praktika: sbornik nauchnykh trudov po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 20–21 marta 2020 goda*. Irkutsk: Izd-vo IGU, s. 58–64.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

КУЗЬМИЧЕВА Татьяна Викторовна — *Tatiana V. Kuzmicheva*

Мурманский арктический университет, Мурманск, Россия.

Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia.

SPIN-код: [7429-8120](https://www.spin-portal.ru/author/7429-8120), Scopus AuthorID: [57190570162](https://orcid.org/57190570162), ORCID: [0000-0003-0210-798X](https://orcid.org/0000-0003-0210-798X), e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии.

Поступила в редакцию: 21 января 2024.

Прошла рецензирование: 6 февраля 2024.

Принята к печати: 4 марта 2024.