*Психологические науки
Psychological Sciences**Психологические науки
Psychological Sciences***Научная статья**

УДК 159.923

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-120-130

Марина Александровна Олешкевич

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDiD:<https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,e-mail:marina.oleshkevich@inbox.ru**Елена Николаевна Азлецкая**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDiD:<https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>e-mail:eazletsкая@mail.ru**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье проанализировано определение понятия высшие психические функции. Определено, что младший школьный возраст является очень важным этапом в развитии личности ребенка, и в частности, высших психических функций. Поступление в школу приносит важнейшие изменения в жизни ребенка. Полностью изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Уделяется внимание понятию и сущности инклюзивного образования. Сделан вывод о том, что инклюзивное образование предполагает решение как образовательных задач, так и коррекционных, развивающих, воспитательных. Одним из направлений в работе в условиях данного обучения идет развитие познавательной сферы, высших психических функций. В условиях инклюзивного образования осуществляется систематическая и целенаправленная работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: высшие психические функции, младший школьный возраст, инклюзивное образование

Для цитирования: Олешкевич М.А., Азлецкая Е.Н. Теоретические основы развития высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том.3. №5. С. 120-130 DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-120-130

Original article

Marina A. Oleshkevich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,

e-mail: marina.oleshkevich@inbox.ru

Elena Nikolaevna Azletskaia

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaia@mail.ru

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS OF YOUNGER PUPILS UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article analyzes the definition of the concept of higher mental functions. It has been determined that primary school age is a very important stage in the development of a child's personality, and in particular, higher mental functions. Going to school brings major changes in a child's life. The whole way of his life, his social position, position in the collective, family is completely changed. Attention is paid to the concept and essence of inclusive education. It is concluded that inclusive education involves the solution of both educational tasks and correctional, developmental, educational. One of the directions in the work in the conditions of this training is the development of the cognitive sphere, higher mental functions. In the context of inclusive education, systematic and purposeful work is carried out to develop the higher mental functions of both children with normal development and children with disabilities.

Keywords: higher mental functions, primary school age, inclusive education

For citation: Oleshkevich M.A., Azletskaia E.N. Theoretical foundations of the development of higher mental functions in primary schoolchildren in the context of inclusive education *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. Vol.3. No. 5. P. 120-130 DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-120-130 (*In Russ.*)

Введение.

Младший школьный возраст в периодизации Л.С. Эльконина от 7 до 11 лет характеризуется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Поступивший в среднее учебное заведение ребенок автоматически занимает новое место в системе взаимоотношений людей: у него появляются

прямые обязанности, связанные с учебой. Взрослые люди, в том числе и родители, разговаривают с ребёнком как с человеком, взявшим на себя обещание учиться, как и все ребята в его возрасте. У ребёнка наблюдается перестройка всех систем взаимоотношений с обществом. Система «ребёнок – учитель» начинает характеризовать отношение ребёнка к родителям, и к ребятам. Это было экспериментально подтверждено Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, И.С. Славиной.

Актуальность работы определяется тем, что новая социальная обстановка усложняет условия жизни ребёнка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребёнка меняется эмоциональное состояние, увеличивается психическая напряжённость, что отражается как на физическом самочувствии, так и на поведении. Ребенку необходимо оказывать психологическую помощь на этапе младшего школьного возраста, чтобы помочь ему адаптироваться в новых условиях.

Характер адаптации ребёнка к условиям жизни и отношение к нему со стороны родных содействуют его развитию как личности. Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребёнка обнаруживается новый статус: он ученик и сознательный человек. И данная новая общественная роль требует становления у ребёнка определённых психических качеств и опирается на уже развитые свойства: мышление, внимание и память, на определённые морально-волевые качества (усидчивость, исполнительность, добросовестность). Вследствие этого почти все российские и иностранные специалисты по психологии исследуют отличительные черты психического становления младших школьников.

Обучающиеся младшего школьного возраста располагают большими резервами становления. Их выявление и действенное внедрение – одна из основных задач возрастной психологии. Программы по развитию внимания представлены в работах: М.Д. Ферешильд, Г. Гельниц, Г. Шульц-Вульф; мероприятия сосредоточенные на формирование памяти в работах Л.М. Житниковой, К.П. Мальцевой; советы по формированию отдельных частей учебной работы, развитию самостоятельности в работах А.Л. Венгер, М.Р. Гинзбург и др..

Задачами младшего школьного возраста занимались также психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Данный возраст привлекает к себе пристальное внимание учёных потому, что он еще не до конца изучен, поскольку исторически выделился не так давно. Процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательную деятельность общеобразовательной школы позволяет не только осуществлять совместное обучение и воспитание детей с различными стартовыми возможностями. Данное явление оказывает сильнейшее воздействие и на развитие всего образовательного процесса, в значимой степени изменяя отношения между его участниками (учащимися, родителями, педагогами).

С поступлением в школу, изменяется социальный статус ребенка, который требует от него определенных навыков: сохранять высокую работоспособность в течение урока, активизации внимания, напряженного умственного труда. Кроме того, младшего школьника окружают незнакомые ему одноклассники, с которыми нужно выстраивать отношения, что для некоторых детей становится настоящей проблемой. Дополнительная сложность в адаптации появляется у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, так как они наиболее чувствительны к изменениям в собственной жизни и наиболее остро реагируют на новые условия.

Учитывая, что одним из важнейших задач модернизации отечественного образования является обеспечение его доступности и высокого качества для всех категорий граждан с учетом их различных образовательных потребностей. Среди категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, самую многочисленную группу составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (обучающиеся с ОВЗ), как подчеркивают в своей работе Е.Н. Азлецкая, О.В. Лукашова, Л.П. Кузма [1], тема развития высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования весьма актуальна.

Цель работы: проанализировать и описать развитие высших психических функций у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

Объект исследования: высшие психические функции у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

Предмет исследования: особенности развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

В связи с целью исследования поставлены следующие задачи:

- 1) изучить понятие высших психических функций;
- 2) описать высшие психические функции в младшем школьном возрасте;
- 3) раскрыть процесс развития высших психических функций у младших школьников в условиях образовательного учреждения;
- 4) определить понятие и сущность инклюзивного образования;
- 5) изучить условия развития высших психических функций в условиях инклюзивного образования.

Метод исследования: теоретический метод – изучение и анализ научной литературы, посвященной развитию высших психических функций у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

Теоретическую основу исследования составили работы таких авторов как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Ж.В. Пиаже, И.В. Дубровина, Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина и работы других авторов.

Высшие психические функции и их развитие у младших школьников в условиях образовательного учреждения

Высшие психические функции (англ. higher mental functions) (далее – ВПФ) – психические процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по строению, произвольные по характеру регуляции и системно связанные друг с другом. Это одно из важнейших центральных понятий современной психологии. Введено Л.С. Выготским, в дальнейшем разрабатывалось А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным и другими.

Л.С. Выготский выделял два уровня высших психических функций: низший уровень – натуральные психические функции, обусловленные генотипом и формирующиеся под воздействием наследственных факторов и культурные (высшие) психические функции, которые формируются при жизни человека на основе натуральных под влиянием социокультурной среды [2, с123-124]. К высшим психическим функциям уверенно относят память, мышление, речь, восприятие и т.д. Относить ли к высшим психическим функциям внимание, волю, мотивацию в целом, внутренние чувства и социальные эмоции – вопрос окончательно не решенный. Для развитого человека это вполне произвольные функции, а для массовой личности эти функции непроизвольны.

Высшие психические функции появляются в процессе взаимодействия между ребенком и взрослым. Через некоторое время ребенок может перенести меха-

низмы управления ими во внутренний план (это называется интериоризацией). Важной особенностью этих сложных психических процессов является опосредованность. Основным средством опосредования высших психических функций является речь.

Высшие психические функции – результат системной работы мозга, ни одна из них не закреплена за определенным участком мозга. При появлении на определенном этапе развития ребенка какой-либо психической функции различные мозговые центры начинают сообща работать на то, чтобы она правильно сформировалась и развивалась.

Понятие не только используется в общей психологии, но и широко применяется в прикладных сферах, активно используется в педагогической психологии, патопсихологии и нейропсихологии.

Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции имеют социальное происхождение в филогенезе и онтогенезе, формирование их связано с использованием не только физических, но и психических орудий– знаков. Как техника определяет форму трудовых операций, так и овладение знаками меняет протекание и структуру психических функций. Знаковое опосредование позволяет «удваивать опыт», т.е. представлять результаты деятельности, сознательно планировать действия, вычленять и обобщать сенсорный опыт (т.е. изменять механизм восприятия). Первоначально представляя собой форму совместной деятельности (например, речь возникает в форме диалога матери с ребёнком), высшие психические функции в результате интериоризации превращаются во внутренние, сокращённые умственные действия.

Высшие психические функции представляют собой сложные функциональные системы, состоящие из многих компонентов (например, при освоении ложки её предметный образ складывается из зрительного образа, словесного обозначения, знакомства с её предназначением), каждый из которых опирается на работу определённого участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад. Динамическая организация и локализация высших психических функций меняются в ходе онтогенеза, при автоматизации, а также в зависимости от применяемых стратегий. Развитие и строение высших психических функций определяются взаимодействием разнонаправленных сил: наличного уровня развития, генетических и социальных факторов.

В нейропсихологии высшие психические функции анализируются в единстве психических и физиологических процессов, разрабатываются методы диагностики их нарушений. Путь вынесения функции вовне, превращения её во внешнюю деятельность является основным путём восстановительного и коррекционного обучения [2].

В начале XX века под воздействием марксистской философии, отводившей орудийному труду важнейшее значение для появления человека разумного, сложилась теория Л.С. Выготского. Согласно ей, *Homo sapiens* отличается способностью изменять окружающую обстановку с помощью культурного опыта. Этот опыт переходит от отцов к детям не только в виде предметов, а главным образом, через знаковую речь, которая закрепляет этот накопленный опыт.

Собственная же психика постигалась человеком посредством знаков. Они не только обозначают явления действительности, но и, обобщая, образуют понятия. Универсальным знаком является слово.

Исследуя эволюцию личности, учёный выделил естественные и собственно высшие психические функции человека. Первыми он наделён как биологическое существо, и используются они произвольно.

Вторые же характеризуются индивидуальным развитием при взаимодействии с социумом. Несформированность большинства психических процессов и функций у человека называют тотальным недоразвитием.

Высшие психические функции формируются по законам, описанным Л.С. Выготским:

- 1) естественное поведение ребёнка, свойственное ему с самого появления на свет, в результате его коммуникации с людьми сменяется культурной или исторической линией развития;
- 2) социальные поступки превращаются в индивидуальные;
- 3) внешние средства становятся внутренними;
- 4) общий закон развития высших психических функций гласит: постижение и усвоение присущи исключительно финальной стадии формирования тех или иных функций.

Изучение высших психических функций строится на следующих принципах. Во-первых, психологическое должно рассматриваться как действие. Во-вторых, важен процесс, каузально-динамические отношения и этапы формирования высших психических функций. В-третьих, особое значение имеет генетический анализ.

Современные принципы анализа высших психических функций отражены в работах В.А. Пищальниковой, А.А. Залевской, В.П. Глухова и других психолингвистов.

Итак, подведем итог: высшие психические функции - это сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. По Л.С. Выготскому, противопоставлялись низшим, или натуральным (природным), психическим функциям, которые есть у животных и которые человек имеет с рождения. Высшие психические функции он приобретает в процессе жизни в результате обучения и воспитания. В роли психологического орудия выступает знак. Знаком можно назвать жесты, речь, ноты, живопись. Слово, как устная и письменная речь - тоже знак. Применение знака, слова как специфически человеческого психического регулятора перестраивает все высшие психические функции человека. Высшие психические функции обладают четырьмя основными характеристиками: сложность, социальность, опосредованность, произвольность. Данные основные характеристики представляют собой системные качества, характеризующие высшие психические функции как «психологические системы». Без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты.

Понятие и сущность инклюзивного образования

В 2012 году Российской Федерацией была полностью утверждена конвенция о правах инвалидов, где сказано, что государство в полной мере реализует право на образование без дискриминации путем организации инклюзивного образования, таким образом, реализуется ст.24 «Образование». Подписание этой конвенции является важным шагом в развитии российского образования. Российское образование стало изменяться не напрямую под воздействием Конвенции, а с изменением федерального закона об образовании, который принят с учетом положений Конвенции. Этот этап подразумевает системную организацию инклюзивного образования, позволяет создавать необходимую среду для образования и воспитания детей, концентрироваться на высших интересах и потребностях ре-

бенка с особыми образовательными потребностями и повышать уровень информированности всего общества в вопросах инвалидности и инклюзии.

Современный этап развития отечественной системы образования характеризуется как этап становления совершенного нового отношения к идеям образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. На смену понятию интегрированное образование, носящее в РФ экспериментальный характер, приходит нормативно закрепленный термин «инклюзивное образование».

Инклюзивное обучение предполагает, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями включены на равных с обычными детьми во все виды активности и деятельности учебного и воспитательного процесса класса или группы школьной или дошкольной образовательной организации, для освоения общего для всех содержания образования. Процесс образования должен быть трансформирован так, чтобы обеспечивать одновременно образовательные потребности каждого участвующего в нем ребенка [2]. Е.Н. Азлецкая пишет: «...инклюзивное образование дает многое, как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Оно способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместной деятельности со здоровыми сверстниками появляется возможность для более полной реализации потенциала развития личности, формируются предпосылки для успешной социальной адаптации во взрослом возрасте» [1, с. 11].

Каждый обучающийся образовательного процесса это неповторимая и уникальная личность, имеющая свои индивидуальные потребности, а специалисты, работающие в инклюзивной системе образования должны иметь высокий профессионализм и такие важные качества, как гуманизм, деликатность, желание и умение услышать и понять потребности ребенка.

Принцип инклюзивного обучения состоит в том, что педагоги и администрация обычных школ принимают детей вне зависимости от их интеллектуального, эмоционального, физического развития, социального положения и создают им условия на основе педагогических и психологических приемов, которые ориентированы на потребности детей [3].

Инклюзивная модель образования, получила значительное нормативно-правовое закрепление. Международные акты содержат не только декларативные нормы, которые провозглашают равенство всех людей и доступность образования, но и призывают к международному сообществу внедрять в своих образовательных системах инклюзию, продолжать ее совершенствовать и активно сотрудничать по указанным вопросам [4].

Анализ нормативно-правовых актов позволяет сформировать особое организационно-правовое регулирование и внедрение инклюзивного образования, как процесса социализации лиц с ограниченными возможностями, в международном измерении. К таким особенностям относятся принципы, задачи и функции инклюзивного образования.

Принципы инклюзии, то есть наиболее универсальные требования, руководящие идеи, лежащие в основе инклюзивной модели образования, включают:

– принцип безбарьерности - создание безбарьерной среды доступа лиц с ограниченными возможностями ко всем видам и формам получения образования,

путем разработки и принятия обязательных нормативных актов, закрепляющих данный принцип;

- принцип социализации - привлечение и включение инвалидов в общеобразовательное пространство;

- принцип равенства - одинаковая ценность и равенство людей, независимо от их способностей, состояния психофизического здоровья и достижений, каждое лицо должно иметь возможность получать и развивать знания и навыки;

- принцип научности - проведение научно-исследовательских работ, разработка научно-обоснованных проектов в области поиска путей внедрения инклюзивного образования;

- принцип сотрудничества - обмен опытом и использование успешных мировых моделей внедрения инклюзивного образования;

- принцип просвещения - широкое распространение информации о необходимости привлечения инвалидов в общеобразовательную среду;

- принцип универсальности – предоставление возможности получения образования лицам с ограниченными возможностями, независимо от вида и формы ограниченности;

- принцип ответственности - обязательства стран проводить политику инклюзии на национальном уровне [5].

Таким образом, инклюзивное образование – это система образования, которая подразумевает равноправное взаимодействие детей в рамках учебного заведения, вне зависимости от их интеллектуальных или физических особенностей. Инклюзивное образование на современном этапе имеет значительное нормативно-правовое закрепление.

В инклюзивном образовании выделяется ряд принципов, к которым относятся следующие: принцип безбарьерности, принцип социализации, равенства, научности, сотрудничества, просвещения, универсальности, ответственности. Данные принципы являются требованиями, которые лежат в основе инклюзивного образования.

Развитие высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование не только приносит пользу ученикам с ограниченными возможностями и нормотипичным детям, а также создает среду, в которой каждый ребенок, включая тех, кто не имеет инвалидности, имеет возможность процветать.

В инклюзивном образовании все обучающиеся приветствуются и могут принимать участие во всех направлениях школьной жизни. В условиях инклюзивного образования все обучающиеся уверены, связаны, активно участвуют в мероприятиях, учатся в течение всей жизни и работают над этим в рамках разработанного учебного плана.

В процессе инклюзивного образования развиваются способности и таланты все учеников, учитываются их потребности.

Учебные инклюзивные программы требуют равного подхода к учащимся, учитывают интеллектуальные, физические, языковые, культурные способности и таланты. Учебная программа предусматривает гибкий подход к процессу обучения [6].

Структура организации инклюзивного образования в школе обеспечивает руководство по нескольким способам:

- представление информации для поддержки понимания;
- представление учащимся возможности творить, учиться и сотрудничать;
- стимулирование устойчивого интереса и мотивации в обучении.

При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать детей с ограниченными возможностями здоровья к тем или иным требованиям в обучении образовательного учреждения, а реформировать эти учреждения и искать иные педагогические подходы [7].

Развитие высших психических функций у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования будет более эффективным если учитывать:

- наполняемость групп;
- реализацию индивидуальной программы обучения;
- наличие подготовленных педагогов и других специалистов;
- необходимое оборудование в учебных кабинетах [8].

Успешность развития высших психических функций у обучающихся является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной деятельности. Высшие психические функции оказывают огромное влияние на интеллектуальное развитие.

В условиях инклюзивного образования включается работа по развитию познавательных процессов, формированию самостоятельно рассуждать, анализировать, делать выводы, устанавливать закономерности.

Учителя, работающие в инклюзивном классе, наряду с общеобразовательными задачами, должны решать развивающие, специальные задачи. Такая направленность предполагает:

- включение в урочную деятельность задач активизации познавательной деятельности, формирование интеллектуальных умений и навыков;
- построение необходимой траектории в обучении, применение специальных методов, приемов, средств;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Задачи развития высших психических функций можно успешно решить при помощи технологии игровых форм обучения. Введение в урок элементов игры или игровая подача материала повышает работоспособность обучающихся на уроке и способствует развитию у них познавательных интересов.

Развивающие игры и приемы в инклюзивном образовании чрезвычайно важны, так как они являются доступным средством как для нормотипичных детей, так и для детей с отклонениями в развитии. Они способствуют развитию у детей младшего школьного возраста активности, инициативы, самостоятельности.

Таким образом, в условиях инклюзивного образования осуществляется работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование пришло на смену интегративному обучению. Инклюзивное образование предполагает, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями включены на равных с обычными детьми во все активности и виды деятельности учебного и воспитательного процесса класса.

Инклюзивное образование предполагает решение как образовательных задач, так и коррекционных, развивающих, воспитательных. Одним из направлений

в работе в условиях данного обучения идет развитие познавательной сферы, развитие высших психических функций.

Главной, отличительной чертой такого обучения является гибкий подход. В инклюзивном образовании развиваются способности каждого ученика, учитываются индивидуальные потребности.

Выводы.

В работе на основании анализа научной литературы определено понятие и сущность инклюзивного образования. Инклюзия пришла на смену интеграции детей с особыми возможностями здоровья.

Под инклюзивным образованием принято понимать то, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями включены на равных с обычными детьми во все виды активности и деятельности учебного и воспитательного процесса класса школьной образовательной организации, для освоения общего для всех содержания образования.

Инклюзивное образование, прежде всего, направлено на создание необходимой среды для обучения и воспитания детей, на концентрацию высших интересов и потребностей ребенка с особыми образовательными потребностями и на повышение уровня информированности всего общества в вопросах инвалидности и инклюзии.

В условиях инклюзивного образования осуществляется систематическая и целенаправленная работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья. Все ученики включаются в работу по развитию познавательных процессов, формированию самостоятельно рассуждать, анализировать, делать выводы, устанавливать закономерности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кузма Л.П., Е.Н. Азлецкая Е.Н., Лукашева О.В. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах: учеб. пособие. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М., 2014.
3. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов. Минск, 2018.
4. Шипицина Л.М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы. СПб., 2014.
5. Инклюзивное образование в России / под.ред. С.В. Алехина. М., 2011.
6. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в российской федерации и за рубежом: монография. М., 2007.
7. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. М., 2016.
8. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов, 2003.
9. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2013.

REFERENCES

1. Kuzma L.P., E.N. Azletskaia E.N., Lukasheva O.V. Inclusive education of students with disabilities in general education schools: textbook. allowance. Krasnodar: GBOU IRO Krasnodar Territory, 2016.
2. Vygotsky L.S. Fundamentals of defectology. M., 2014.
3. Inclusive education: creating equal opportunities for all students. Yu.L. Zagumennov. Minsk, 2018.
4. Shipitsina L.M. Integration and inclusion: problems and perspectives. SPb., 2014.
5. Inclusive education in Russia. ed. S.V. Alekhine. M., 2011.
6. Shinkareva E.Yu. The right to education of a disabled child in the Russian Federation and abroad: monograph. M., 2007.
7. Sabelnikova S.I. Development of inclusive education. Reference book of the head of an educational institution. M., 2016.
8. Zaitsev D.V. Social integration of disabled children in modern Russia. Saratov, 2003.
9. Yarskaya-Smirnova E.R., Loshakova I.I. Inclusive education of disabled children. Sociological research. 2013.

Информация об авторах: Олешкевич Марина Александровна - студентка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» Направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» Направленность (профиль) «Психология образования»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,
e-mail: marina.oleshkevich@inbox.ru.

Азлецкая Елена Николаевна – научный руководитель, доцент, канд. псих. наук, доцент,

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaia@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors: Oleshkevich Marina Aleksandrovna - student of FGBOU VO «Kuban State University» Direction 44.03.02 «Psychological and pedagogical education» Direction (profile) «Psychology of education»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,

e-mail: marina.oleshkevich@inbox.ru.

Azletskaia Elena Nikolaevna – scientific adviser, associate professor, Ph.D. crazy.Sciences, Associate Professor Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaia@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 18.09.2020

Одобрено после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.10.2020

Принято к публикации / Accepted for publication: 23.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.