

# ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ, ИМЕЮЩИМИ НЕДОСТАТКИ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ

**Шохова Ольга Валентиновна**

*К.п.н., доцент, ГОУ ВО Московской области  
«Московский государственный областной университет»  
Shohowa2011@yandex.ru*

## MAIN DIRECTIONS OF ORGANIZATION OF CORRECTIONAL-DEVELOPING WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE, MULTIPLE DISABILITIES, THE DEFECTIVE AUDITORY FUNCTION

**O. Shokhova**

*Summary.* The article presents a study on the support of preschool children with severe, multiple developmental disorders with severe hearing impairment in the combined pre-school Department of GBOU School № 518. The structure of the defect is presented in detail and the levels of development of children in this category are described. In determining the directions of correctional and developmental work with children with severe, multiple developmental disabilities, with hearing impairments, the basic were the following methodological approaches: personality-oriented, system-activity, system-synergetic, interdisciplinary, sensory-integrative, competence, technological, which allowed to choose special pedagogical conditions and build a consistent support of training and education of children of this category, implemented in a special and inclusive educational environments. This system of correctional and developmental work has shown its effectiveness in the positive dynamics of psychophysical development and social adaptation in the subsequent stages of education of preschool children with severe, multiple developmental disabilities with hearing impairments.

*Keywords:* Multiple developmental disorders; children with severe, multiple developmental disabilities with hearing impairment; comprehensive pedagogical assistance; adapted educational programs, individual approach; pedagogical technology; special pedagogical conditions.

*Аннотация.* В статье представлено исследование по сопровождению детей дошкольного возраста с тяжелыми, множественными нарушениями развития, имеющих выраженные недостатки слуховой функции, в комбинированном дошкольном отделении ГБОУ Школы № 518. Подробно представлена структура дефекта и описаны уровни развития детей данной категории. При определении направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми, множественными нарушениями развития, имеющих недостатки слуха, базовыми явились следующие методологические подходы: личностно-ориентированный, системно-деятельностный, системно-синергетический, междисциплинарный, сенсорно-интегративный, компетентностный, технологический, что позволило подобрать специальные педагогические условия и выстроить последовательное сопровождение обучения и воспитания детей данной категории, реализуемое в специальной и инклюзивной образовательных средах. Данная система коррекционно-развивающей работы показала свою эффективность в положительной динамике псих-физического развития и социальной адаптации в последующих этапах образования дошкольников с тяжелыми, множественными нарушениями развития, имеющих недостатки слуха.

*Ключевые слова:* Множественные нарушения развития; дети с тяжелыми, множественными нарушениями развития, имеющие недостатки слуховой функции; комплексная педагогическая помощь; адаптированные образовательные программы, индивидуальный подход; педагогическая технология; специальные педагогические условия.

**С**овременные требования к содержанию коррекционно-образовательного процесса детей с тяжелыми, множественными нарушениями развития (ТМНР) побуждают к поискам оптимальных форм, методов и приемов в обучении. Понятие «тяжелые, множественные нарушения развития» подразумевает — сочетание и взаимовлияние комплекса патологий, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы и тесно зависящих от разных

негативных факторов депривации. Они деформируют становление психо-физических процессов детей, ограничивают их социальный опыт и не позволяют раскрывать реальные потенциальные актуальные возможности развития [3, 4]. Приоритетным направлением является создание комплексной системы воспитания и обучения детей с ТМНР, которая учитывала при создании специальных педагогических условий особенности структуры сложного дефекта, где один из основных

дефектов могут явиться первичные недостатки слуха разной степени.

К данной проблеме обращались исследователи Т. А. Баилова, М. В. Жигарева, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, Л. М. Щипицына, Л. А. Головчиц, И. Ю. Левченко, Т. Н. Симонова и др. [1, 2, 3, 5, 6]. Они отмечали в своих работах, что наличие тугоухости или глухоты у детей с ТМНР значительно задерживают процесс социальной адаптации, препятствуют установлению продуктивного коммуникативного взаимодействия между взрослыми и сверстниками, ухудшают качество его жизненной ситуации, требуют совершенно специальных подходов в обучении. В выводах обязательно подчеркивается важность и сложность определения методов и приемов при работе с детьми с ТМНР, имеющих недостатки слуха. Несмотря на огромный интерес к данному вопросу специалистов, проблема изучения и развития дошкольников с данной сложной структурой дефекта до настоящего времени остается малоизученной.

В статье мы представили опыт работы с детьми с ТМНР, имеющих недостатки слуха, которые воспитывались в период с 2001 по 2017 г. в ГБОУ СОШ № 518, в дошкольном отделении, где были открыты группы кратковременного пребывания «Особый ребенок» и компенсирующей направленности для детей со сложной структурой дефекта. За данный период в нашем учреждении воспитывалось около 150 детей с ТМНР. Структура сложного дефекта включала следующие состояния: детские церебральные параличи разных форм и степени тяжести; задержка психического развития и выраженная интеллектуальная недостаточность; системные нарушения речи различной степени тяжести, зрительной функции (частичная атрофия зрительного нерва, слабовидение и слепота); генетические заболевания — синдромы Мартина-Белла, Рефсума, Марфана, Дауна и др.; соматические заболевания; расстройства аутистического спектра и поведения (первичного и вторичного характера), которые приводили к нарушениям общения с окружающими и социальной дезадаптации. Из 150 детей — 24 ребенка с ТМНР, имели нейросенсорную тугоухость 3 и 4 степенью и глухоту. Зачисление детей происходило по направлению центральной МППК, на основании рекомендаций Московского городского детского сурдологического центра.

Методологическим обоснованием для построения целостного коррекционно-педагогического процесса, направленного на полноценное всестороннее развитие детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха явились следующие подходы: личностно-ориентированный (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Т. В. Фролова), представляющий в обучении систему субъект-объектных отношений, состоящий из сочетания внутренних ус-

ловий, которые изменяют внешние воздействия на ребенка с ТМНР и которые вызывает индивидуальный характер поведенческих реакций в ответ на процесс взаимодействия в процессе обучения; системно-синергетический подход (П. К. Анохин, В. И. Бельтюков, Л. Берталанфи) комплексно изучает объект как единое целое в связях всех его элементов и в общей системе функционирования; системно-деятельностный (Асмолов А. Г., Гальперин П. Я., Давыдов В. В., Запорожец А. В., Леонтьев А. Н., Лисина М. И., Эльконин Д. Б.) предполагает организацию специального коррекционного процесса, в котором активно и разносторонне формируется все виды деятельности воспитанника с ТМНР; сенсорно-интегративный (Д. Айрес, А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей, Архипов Б. Г., Бернштейн Н. А., Максимова Е. Н., Горячева Т. Г., Семенович А. В.) предлагает структурировать и дозировать простроенную специфическую стимуляцию и развитие нарушенных сенсорных функций в специально организованной педагогической среде, что Позволяет активизировать мозг через воздействие одновременно на все сенсорные системы (тактильной, вестибулярной, проприоцептивной, обонятельной, зрительной, слуховой) и выработку адаптивных ответов, для создания основы освоения новых навыков и реализации разных видов адекватных поведенческих актов, побуждении мотиваций и интереса к получению и поиску новой информации; компетентностный (И. А. Зимняя, Джон Равен, Н. В. Кузьмина, О. Е. Лебедев, А. К. Маркова, Н. Хомский, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, В. А. Якунин) предполагает определение целей, содержания, организации, оценки воспитания детей с ТМНР, имеющих недостатки слуховой функции, для развития способности решать трудности в различных видах деятельности на основе использования собственного социального опыта; технологический (В. М. Монахов, А. М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон) позволяет проектировать структуру педагогического воздействия разных методов и приемов, с использованием индивидуальных компьютерных технологий, организационных форм взаимодействия между педагогами и воспитанниками, обеспечивающего продуктивные, положительные результаты обучения и снижающие негативные последствия; междисциплинарного (Л. А. Головчиц, М. В. Жигарева, И. Ю. Левченко, Т. Н. Симонова), предусматривающего сотрудничество между специалистами-педагогами дошкольного отделения в решении комплекса проблем, присутствующих в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха, которое допускает активный перенос и использование методов психолого-педагогического воздействия из функционала специальности из одной в другую каждого педагога. Этот перенос методов при организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ТМНР обусловлен обнаружением сходств исследуемых предметных областей.

Основной целью нашей работы явилось: создание специального комплексного психолого-педагогического коррекционно-развивающего процесса для детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха и реализуемого в условиях специальной и инклюзивной образовательной среды [9].

Были поставлены задачи: 1. Активизация познавательной деятельности, развитие речи, формирование эмоционального реагирования у детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха, как средствами общения и культуры; 2. Социально-коммуникативное развитие в практической и игровой деятельности между детьми, рассматриваемой категории, и их нормально развивающимися сверстниками; 3. Совершенствование системы работы специалистов, воспитателей по повышению педагогической, психологической, правовой компетентности родителей по развитию и воспитанию детей с ТМНР; 4. Создание благоприятных условий развития детей данной категории в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.

Коррекционно-развивающая работа включала в себя [3, 7, 8, 10]:

На первом диагностическом этапе происходило изучение детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха: проведение психолого-педагогической диагностики/мониторинга; заполнение «Диагностической комплексной карты», отражающей динамику развития каждого ребенка в каждом учебном периоде; выбор формы сотрудничества семьи и учреждения. В процессе диагностики мы наблюдали различные специфические проявления в психо-физическом развитии — сложности адаптации к новым учебным условиям, сниженным и лабильным эмоциональным проявлениям, несформированности слуховых реакций в процессе предметно-игровой деятельности, отсутствие речи значительно затрудняло включение детей в обучение; трудности определения их актуального уровня развития интеллекта, психических процессов. В результате психолого-педагогической диагностики были выявлены уровневые группы детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха.

1 уровень (низкий с минимальной динамикой развития) — 5 детей в возрасте от 3–5 лет, имеющие формы ДЦП, эпилепсию, очень низкий уровень интеллекта, наличие расстройств аутистического спектра, нарушения зрения, глухоту, не сформированные навыки самообслуживания; дети не устанавливают социальные контакты в малых группах с помощью посредника — взрослого и не овладели речью, разными видами предметной и продуктивной деятельности; для них были характерно отсутствие потребности в эмоциональном общении,

интереса и осознанных эмоциональных реакций в совместной деятельности.

2 уровень (развитие ниже среднего) — 7 детей в возрасте от 3–5 лет, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (миелодисплазии, ДЦП разных форм от средних до легких степеней тяжести), зрения (частичная атрофия зрительного нерва), нейросенсорная тугоухость 3–4 ст., глухота; наблюдалась выраженная интеллектуальная недостаточность, задержка психического развития. У детей были частично сформированы простые навыки самообслуживания, слабо устанавливали социальные контакты, частично овладели разными видами предметной, игровой и продуктивной деятельности; дети обнаружили сохранный зрительный сенсорный компонент — указательный взгляд, появляющийся при установлении контакта и для его поддержания, но при этом ярко выраженный несформированные слуховое и тактильное восприятие — с предметами дети «знакомились» через вкусовые анализаторы. В самостоятельной речи — отдельные лепетные и выученные слова, короткие бытовые фразы, понимание речи оставалось ситуативным.

3 уровень (средний) — 7 детей в возрасте от 5–7 лет, с ДЦП разных форм от средних до легких степеней тяжести, нарушениями зрения (частичная атрофия зрительного нерва), слуха — нейросенсорная тугоухость 3–4 ст., интеллекта — приблизительное нормативное развитие, задержка психического развития. Дети длительно работали, оценивали свою деятельность под контролем взрослого, у них частично сформированы навыки самообслуживания, активно вступали в контакт со взрослыми, широко владели видами предметной, игровой и продуктивной деятельности, характеризующейся нестойкостью двигательной, сенсорной, коммуникативной и познавательной активностями. Дети длительно действовали с предметами, но однообразно, использовали знакомые поисковые действия и радовались этому. Они адекватно реагировали на просьбы, похвалу, с трудом контролировали свои эмоции, проявляя неуверенность. В речи преобладали номинативный и предикативный уровни.

4 уровень (высокий) — 3 ребенка в возрасте от 7–8 лет, с ДЦП — наблюдалась форма спастической диплегии легкой степени, нарушения зрения — дальность, амблиопия, косоглазие, слуха — нейросенсорная тугоухость 3 ст., интеллекта — приблизительное нормативное развитие. У детей в самостоятельной речи преобладала фразовая речь, они умели отвечать на вопросы, устанавливать различные взаимосвязи, делали умозаключения, работали продолжительно, с помощью взрослого оценивали свою деятельность. У детей сформированы навыки самообслуживания и готовность к установлению и расширению социальных контактов

в инклюзивной образовательной среде. Они овладели разными видами предметной, игровой и продуктивной деятельности. Эмоциональные проявления возникали в процессе активной деятельности, но репертуар эмоций не был высоким.

По результатам диагностики, на втором аналитическом этапе проводился анализ полученной информации о качественных психо-физических особенностях детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха, и определение адаптированной образовательной программы воспитания и обучения; перспективное планирование и разработка индивидуальных образовательных маршрутов совместно со специалистами; определение задач коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории; определение возможности включения в инклюзивную образовательную среду.

Дети нуждались в особом индивидуально-ориентированном подходе, который включал: развитие эмоционального реагирования; формирование базовых предпосылок сенсорной сферы, психологических предпосылок ведущих видов деятельности — предметно-игровой и учебной, социальных навыков и личностного развития; стимуляцию, формирование и развитие психических функций — внимания, восприятия, памяти, мышления и речи, оптимизации родительно-детского взаимодействия. Воспитанники были протезированы слуховыми аппаратами на оба уха, на занятиях применялась специальная звукоусиливающая аппаратура.

На третьем коррекционно-развивающем этапе происходило определение тематики занятий на учебный год, задач, методов и приемов в работе с детьми с ТМНР, имеющих недостатки слуха; определение видов инклюзии для каждого индивидуального случая: эпизодическая, частичная, полная; разработка помесечного перспективного плана занятий, включающая работу специалистов ДО. Содержание образовательного процесса выстроено в соответствии с Программами Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Баряевой Л. Б., Екжановой Е. А., Стребелевой Е. А., Головчиц Л. А. [6, 10].

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей рассматриваемой категории, определяла содержание и организацию непосредственной образовательной деятельности и была направлена на обеспечение возможности формирования общей культуры, развития физических, интеллектуальных и личностных качеств и учитывала их особенности в определении специальных педагогических условий. В тематическом планировании отражены все образовательные области адаптированных образовательных программ — «Художественно эстетическое развитие»; «Социально-коммуникативное развитие»;

«Познавательное развитие»; «Речевое развитие»; «Физическое развитие». Коррекционно-развивающая работа проводилась в виде индивидуальных и подгрупповых занятий, что связано с тяжестью дефекта каждого ребенка. В соответствии с уровнями развития (установленных в процессе диагностики) детей распределили на четыре группы и были подобраны такие задачи, которые могли быть решены каждым ребенком при прохождении той или иной темы.

Так, материал для детей 1–2 уровня давался на практическом, наглядно-действенном уровне, с использованием методов пассивного наблюдения за деятельностью педагога, совместной деятельности и стимуляции подражания его действиям, практические ситуации решались на основе наглядной основы. Для детей 2 и 3 уровня — привлекались наглядные и практические методы. Они учились наблюдать за окружающими предметами, сравнивали их наглядные изображения, различали разные зрительные образы, с использованием предметов-заместителей в игровой деятельности. Дети 4 уровня активно работали на основе предъявления наглядных и словесных методов. Практические методы использовались в экспериментальной, проектной деятельности, решения различных проблемных ситуаций с родителями и воспитателями. Каждая тема изучалась в течение недели всеми участниками образовательного процесса, при этом менялись задачи, представляющие для детей интерес. Учитель-дефектолог проводил занятия по ознакомлению с окружающим миром, организовал дидактические игры, конструирование, стимулируя эмоциональное реагирование, формируя и обогащая сенсорный и познавательный опыт, коммуникативные навыки, пространственные представления детей с ТМНР. Воспитатель знакомил и актуализировал знания по ознакомлению с окружающим миром, проводил занятия по формированию игровой и продуктивной деятельности, организовывал различные наблюдения, эксперименты с различными явлениями, закреплял материал на основе практических и наглядных методов. Логопед проводил занятия по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой (совместно с воспитателем). Он помогал овладеть необходимой лексикой, формировал произносительные навыки, развивал фонетическую сторону на основе материала данного по теме и, наконец, дети, воспринимая художественное произведение, могли осуществить перенос полученных знаний, умений и навыков, полученных ранее на материале занятий. Наличие тематического планирования помогло ориентироваться в учебном процессе специалисту по ФИЗО, по ЛФК, психологу, педагогу дополнительного образования, музыкальному работнику в подборе специальных упражнений, музыкальных произведений, песен и игр, с активным использованием компьютерных технологий, отражающих темы занятий.

В итоге работа закреплялась дома с родителями. Они являлись активными участниками процесса «Специалист-ребенок-родитель». Перед ними ставились узкие программные задачи, которые предполагали уточнение, автоматизацию умений и навыков в новых, не учебных ситуациях. Большое внимание уделялось использованию проектных видов деятельности, способствующих поиску путей и способов развития партнерских детско-родительских взаимоотношений, изменяющих личностные установки участников процесса.

Для детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха, основополагающими явилось формирование сенсорной и базы деятельности и происходило на эмоционально-личностном и ситуативно-личностном уровнях — их учили концентрироваться и переводить, сопровождать взглядом объекты различных цветовых оттенков, формы и величины — в статике и в движении; положительно реагировать на неречевые звучания и вибрации, издаваемые предметами, музыкальными игрушками; стимулирование тактильного и кинестетического чувства; формирование сенсорно-двигательных координаций — перемещение и действия с различными предметами, разных по величине и фактуре; дифференциация разных форм — объемных и плоскостных, цветов и их оттенков. Особо уделяли внимание формированию эмоциональной сферы в предметно-игровой деятельности: стимуляция эмоционального реагирования и его компонентов в процессе предметно-игровой деятельности как в сопряженно-отраженном плане, с опорой на подражание и идентификацию. Материал использовался на практическом уровне, включая приемы пассивного наблюдения и совместную деятельность с педагогом, мотивирующее желание общаться с окружающими; формирование эмоциональных реакций происходило в виде невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, пиктограмм) [5, 6, 10].

Детей, рассматриваемой категории, учили овладевать приемами и способами идентификации, дифференциации эмоциональных состояний в специально организованной деятельности, формировали умение осуществлять выбор и оценку эмоционального реагирования самими детьми, затем реализовать приобретенные навыки эмоционального взаимодействия в измененных игровых ситуациях для переноса усвоенных способов реагирования в инклюзивную образовательную среду. При этом применялись методы — воспроизведение эмоциональных состояний по подражанию движениям тела, рук и выражению лица и достижение понимания детьми, обогащался словарь детей, обозначениями эмоций [9].

Формирование элементарных способов деятельности происходило на уровнях совместных действий

с педагогом, по подражанию, с привлечением внимания ребенка к предмету деятельности, по последовательной зрительной структуре-плана в виде табличек, пиктограмм и схем. Реализовывался поэтапный подход к формированию слуховых представлений (восприятие, различение, опознавание, распознавание материала) воспитанников с ТМНР, имеющих недостатки слуха, на основе речевого материала, соответствующего темам занятий на основе слухо-зрительного и слухового способов восприятия. Для развития познавательной деятельности и мышления детей использовались письмо и глобальное чтение, помогающие формированию представлений и понятий сначала на наглядно-образном и на отвлеченном уровне обобщений.

Создавая развивающую предметно-пространственную среду в группе компенсирующей направленности для детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха, учитывали то, что она должна быть: содержательно-насыщенной, полифункциональной, доступной. Детям необходимо большое пространство для реализации потребности в двигательной активности. При создании развивающего пространства в групповом помещении учитывалось преобладание предметно-практической деятельности и элементарной сюжетно-ролевой игры. Это обеспечивало комфортное эмоциональное благополучие детей, развитие положительных самоощущений, компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе, включение в различные формы сотрудничества со сверстниками как имеющих ТМНР, так с нормативными, со взрослыми. Особое внимание уделялось созданию слухо-речевой среды, необходимой для формирования речи и осознания результатов овладения ею детьми. Слухо-речевая среда предполагала: использование различных типов звукоусиливающей аппаратуры; стимулирование к речевому общению с окружающими; использование естественных и специально созданных ситуаций, стимулирующих продуктивную коммуникацию. И этому способствовало прямое и обратное посещение групп дошкольного отделения, где воспитывались нормативные сверстники, в режимах эпизодических, частичных и полных включение в инклюзивную среду.

Сравнение показателей психо-физического развития в начале и в конце дошкольного обучения показало у детей положительную динамику в целом. До эксперимента дети в первого и второго уровня развития имели низкие показатели — 18% и 15%, после обучения они достигли 52 и 51% соответственно. Дети третьего и четвертого — до обучения — 40% и 26%. после обучения показатели выросли — 75% и 40%. Таким образом, проведение мониторинга развития детей с ТМНР, имеющих недостатки слуха, позволило получить информацию о точности выбранной стратегии коррекционного воздействия и оценить его эффективность, что позволило в дальнейшем перейти на последующую школьную ступень образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т. А. Баилова, Н. А. Александрова. — М.: Просвещение, 2008. — 111 с.
2. Головчиц Л. А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: дис. . . . д-ра. пед. наук. — М., 2007. 369 с.
3. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с
4. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями. М., 2016. 208 с.
5. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией. СПб., 2006. 112 с.
6. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития [О. П. Гаврилушкина, Л. А. Головчиц, Л. В. Дмитриева, Н. Д. Соколова, Н. Д. Шматко] / под ред. Л. А. Головчиц. М., 2006. 127 с.
7. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. М., 2014. 432 с.
8. Симонова Т. Н., Левченко И. Ю. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Детская и подростковая реабилитация. 2015. № 2 (25). С. 54–58.
9. Шохова О. В. Особенности применения педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития / О. В. Шохова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки — 2014 — № 1 (14) — С. 66–73.
10. Шохова О. В. Адаптированные рабочие программы учителя-дефектолога и педагога-психолога дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» / О. В. Шохова // Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» / под ред. О. В. Сапроновой — Ульяновск: Зебра, 2016. — С. 330–605.

© Шохова Ольга Валентиновна (Shohowa2011@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет