

УДК 373.2:316.61

DOI [10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-22-30](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-22-30)

Поступила в редакцию / Received 18.10.2021

Поступила после рецензирования и доработки / Revised 22.11.2021

Принята к публикации / Accepted 01.12.2021

*оригинальная статья*

## Разработка основ построения педагогической технологии формирования социального опыта дошкольников, взаимодействующих со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья

**Пахомов Илья Александрович** , **Макарова Людмила Николаевна** ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33✉ [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**Аннотация.** Обоснована актуальность разработки основ построения педагогической технологии формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы базовые определения педагогической технологии и подробно рассмотрены ее основные характеристики: научная обоснованность, процессуальность, целостность, направленность на решение педагогических задач, практическая применимость, эффективность, завершенность. Раскрыты сложности разработки педагогической технологии формирования социального опыта с учетом их взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Обоснованы последовательные стадии разрабатываемой педагогической технологии: диагностически-констатирующая, аналитически-проектирующая, воздейственно-регуляционная, рефлексивно-контролирующая. Раскрыта специфика каждой из стадий, проявляющаяся при работе в условиях взаимодействия дошкольников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, которая должна учитываться при планировании и осуществлении педагогических процедур. Выявлены сложности реализации обозначенных стадий педагогической технологии формирования социального опыта дошкольников и предложены варианты их конструктивного преодоления. Технологии формирования смежных образований в психике дошкольников, взаимодействующих со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья (социальный интеллект, социальные компетенции, социальные представления и т. п.) также могут разрабатываться с опорой на выделенные стадии. Полученные результаты могут быть полезны и в рамках организации опытно-экспериментальной работы с детьми, обучающимися на других этапах образовательного процесса, так как они посвящены в значительной степени базовым основам построения педагогической технологии, нежели конкретно разработке технологий для работы с дошкольниками.

**Ключевые слова:** социальный опыт; дошкольники; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивные группы; педагогическая технология; стадии педагогической технологии

*Конфликт интересов отсутствует*

**Для цитирования:** Пахомов И.А., Макарова Л.Н. Разработка основ построения педагогической технологии формирования социального опыта дошкольников, взаимодействующих со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 22-30. DOI [10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-22-30](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-22-30)

## Development of construction basics of pedagogical technology for social experience formation among preschoolers interacting with peers with disabilities

Ilya A. Pakhomov , Lyudmila N. Makarova 

Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
✉ [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**Abstract.** The development of the construction basics of pedagogical technology for social experience formation of preschoolers interacting with disabled children is relevant. We analyze the basic definitions of pedagogical technology and its main characteristics: scientific validity, procedurality, integrity, focus on solving pedagogical tasks, practical applicability, effectiveness, completeness. The difficulties of developing pedagogical technology for the formation of social experience, taking into account their interaction with children with disabilities, are revealed. The substantiated successive stages of the developed pedagogical technology are diagnostic ascertaining, analytical-designing, effective-regulatory, reflexive-controlling. The revealed specifics of each of the stages, manifested when working in the conditions of interaction of preschoolers with peers with disabilities should be considered when planning and implementing pedagogical procedures. We reveal difficulties of realization of the designated stages of pedagogical technology of social experience formation of preschoolers and offer variants of their constructive overcoming. Formation technologies for related constructions in the psyche of preschoolers interacting with peers with disabilities (social intelligence, social competencies, social representations, etc.) can also be developed based on the selected stages. The results obtained can also be useful in the framework of the organization of experimental work with children studying at other stages of the educational process, since they are largely devoted to the basic basics of building pedagogical technology, rather than specifically developing technologies for working with preschoolers.

**Keywords:** social experience; preschoolers; children with disabilities; inclusive groups; pedagogical technology; stages of pedagogical technology

*There is no conflict of interests*

**For citation:** Pakhomov I.A., Makarova L.N. Razrabotka osnov postroeniya pedagogicheskoy tekhnologii formirovaniya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov, vzaimodeystvuyushchikh so sverstnikami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Development of construction basics of pedagogical technology for social experience formation among preschoolers interacting with peers with disabilities]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» – Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2021, vol. 20, no. 4 (50), pp. 22-30. DOI [10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-22-30](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-22-30) (In Russian, Abstr. in Engl.)

### ВВЕДЕНИЕ

Процесс формирования социального опыта дошкольников, взаимодействующих со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, является одной из приоритетных задач для современной педагогической науки по той причине, что инклюзивный (комбинированный) формат организации дошкольных групп набирает популярность в последние годы [1]. Данная тенденция обусловлена увеличением репрезентации людей с

ОВЗ в социуме в целом и аксиологической составляющей современных направлений общественного развития, предполагающих необходимость предоставления равных возможностей всем людям вне зависимости от наличия или отсутствия у них особых потребностей. Задачей педагогов при этом является создание условий, в которых дети с ОВЗ смогут полноценно и своевременно получать образование [2]. Эффективнее всего в настоящий момент данная задача решается на дошкольном уровне, на котором инклюзивный

формат организации групп наименее ресурсозатратен относительно других уровней образования [3].

Следует отметить, что в научном плане взаимоотношения детей в инклюзивных группах чаще всего уделяется внимание в рамках дефектологических исследований, то есть в основном исследуется процесс социализации самих инклюзируемых детей. Но дети с ОВЗ не являются единственными субъектами педагогического процесса, происходящего в комбинированно организованных группах. Социальное пространство дошкольников, не имеющих специальных образовательных потребностей, обучающихся в таких группах, также предполагает принципиально новую, слабо изученную на данный момент составляющую, которая представляет собой внешний фактор формирования социального опыта детей дошкольного возраста.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы указывает на то, что взаимодействие с детьми с ОВЗ, рассматриваемое в качестве внешнего фактора формирования социального опыта дошкольников, предполагает как возможности, так и определенные ограничения [4], а значит, данный процесс нуждается в эмпирических исследованиях. Наиболее репрезентативный дизайн педагогического эксперимента в данной области – это естественный педагогический эксперимент, проведенный в действующих ДОО. Это связано с тем обстоятельством, что инклюзивный формат обучения набирает популярность именно в массовых образовательных организациях, а значит, экстраполяция данных, полученных в процессе лабораторных педагогических экспериментов, может быть сильно затруднена: коллективы детских садов не располагают достаточным количеством педагогических ресурсов для того, чтобы организовывать среду настолько же структурированно, как этого требует подход, используемый при лабораторных педагогических экспериментах.

В то время, как основной теоретико-методологической базой для констатирующего и контрольного этапов естественного эксперимента являются структурированные представления о сущности и структуре изучаемого феномена (социального опыта дошкольников), а

также критерии и показатели его сформированности, наибольшее теоретическое значение на формирующем этапе имеют принципы разработки педагогической технологии, апробацию которой и представляет собой данный этап эксперимента.

Прежде чем прийти к выявлению принципов, которые представляют собой требования к разработке педагогических технологий, проанализируем само понятие «педагогическая технология». Данный термин впервые появляется в педагогической литературе в 60-70 гг. XX века. В первоначальном понимании, которое было выдвинуто в журнале “Educational Technology Magazine”, этот термин подразумевал использование в процессе организации и оптимизации образовательного процесса технических средств [5]. Именно этот журнал изначально популяризировал данный термин.

Несмотря на то, что вышеупомянутый журнал выпускается до сих пор и понятие «педагогическая технология» фигурирует в нем в том же значении, в современном педагогическом дискурсе наиболее популярным является несколько иное понимание. И.Ф. Исаев, В.А. Слостёнин и Е.Н. Шиянов определяют педагогическую технологию как последовательную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач [6]. Несколько расширенного варианта данного определения придерживается А.В. Коленченко: набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений и навыков, и отношений в соответствии с поставленными целями [7]. Б.Т. Лихачев понимает под педагогической технологией совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, представляющих собой инструментарий педагогического процесса [8]. По мнению М.В. Кларина, педагогическая технология – это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [9]. Некоторые авторы подчеркивают эпистемологическую составляющую педагогической технологии. Например, В.Ю. Питюков дает такое определение: научное обоснование выбора воздействия

педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, воздействия, гармонично сочетающего свободу личностного проявления и социокультурную норму [10].

Наша работа носит прикладной характер, поэтому у нас нет потребности в выработке фундаментального понятийного аппарата, но мы нуждаемся в выявлении конкретных характеристик-свойств рассматриваемого феномена. На основе анализа педагогической литературы мы выявили следующие обязательные для педагогической технологии характеристики: научная обоснованность, процессуальность, целостность, направленность на решение педагогических задач, практическая применимость, эффективность, завершенность.

Раскроем сущность перечисленных характеристик-свойств.

**Научная обоснованность** предполагает опору при разработке и реализации технологии на фундаментальные научно-философские основы науки как способа познания, то есть на детерминизм, эмпиризм, принцип простоты и скептицизм, что справедливо для любого рода научной работы в рамках как естественных, так и гуманитарных дисциплин.

**Процессуальность** технологии предполагает заблаговременное прогнозирование всех этапов ее реализации. Данное свойство обуславливает необходимость выделения последовательных стадий процесса. Для того чтобы их выделить, необходимо рассмотреть сам процесс формирования и реализации технологии в его развитии от разработки до завершения, что нами проделано ниже.

**Целостность** педагогической технологии предполагает то, что разработчик мер педагогического воздействия должен опираться на заранее выработанные или взятые в педагогической литературе базисные представления о сущности и структуре изучаемого феномена (в нашем случае социального опыта дошкольников). При этом выбранная или разработанная структура должна содержать обоснование синергетических взаимосвязей между выделенными компонентами [11].

**Направленность на выполнение педагогических задач** предполагает то, что разработчик должен стремиться к созданию такой педагогической технологии, которая будет способствовать наиболее эффективному и

гармоничному усвоению и формированию социального опыта субъектами педагогического процесса. Кроме того, педагогическая технология, реализуемая на большой группе учащихся, не может быть детально запланирована заранее. То есть данное необходимое свойство требует от разработчика внесения в технологию способов процессуального видоизменения запланированных мероприятий в том случае, если таковые наблюдаемо не будут способствовать решению изначально поставленных задач.

**Практическая применимость** технологии требует от разработчика опоры на педагогические ресурсы, имеющиеся в ДОО. В случае работы с инклюзивными группами, данное обстоятельство сильно затрудняет разработку педагогических технологий по той причине, что дети с особыми образовательными потребностями являются крайне гетерогенной группой. То есть в зависимости от того, какой ребенок (или какие дети) с ОВЗ обучаются в комбинированной группе, спектр возможных и наиболее предпочтительных видов педагогического воздействия может сильно различаться. Кроме того, несмотря на то, что дошкольное образование в целом функционирует по единым законодательно установленным нормам, каждая образовательная организация имеет свою собственную специфику, зависящую от размеров групп, деталей организации, местоположения, материальной базы, структуры коллектива и т. п.

**Эффективность** требует заблаговременной разработки аппарата для качественного и количественного измерения успешности реализованных процедур. При этом данное необходимое свойство можно рассматривать как формальное по той причине, что разработка основной части педагогической технологии (мер по восполнению выявленных дефицитов) происходит на формирующем этапе эксперимента, к которому исследователь подходит уже после констатирующего этапа, реализация которого невозможна без опоры на соответствующий выработанный аппарат.

**Завершенность** педагогической технологии требует от разработчика заблаговременного планирования всех ее этапов: то есть, несмотря на упомянутую невозможность доскональной проработки всех возможных вариантов развития событий при работе с боль-

шими группами детей, в качестве педагогической технологии не может рассматриваться комплекс только стартовых мер, предполагающий последующую их переработку и доработку в процессе реализации.

Перейдем к рассмотрению процесса реализации педагогической технологии. Исходя из необходимости в ее практической применимости, начальным этапом должен являться выбор групп, на которых будет проводиться исследование (экспериментальная и контрольная или только экспериментальная, если выбран соответствующий дизайн педагогического эксперимента). Таким образом, можно заключить, что разработка педагогической технологии начинается уже на констатирующем этапе эксперимента с **диагностики** уровня сформированности социального опыта (или другой субстанции в психике субъектов эксперимента в том случае, если речь идет о технологии формирования смежных с социальным опытом личностных образований ребенка). Результатом проведенной диагностики является **констатация** полученных данных, то есть изложение их в соответствии с выбранным или разработанным аппаратом качественной и количественной оценки, которая позволяет перейти к следующей стадии.

Специфика осуществления диагностически-констатирующей стадии педагогической технологии в случае реализации ее в комбинированном коллективе заключается в том, что уже на этапе первоначального сбора данных мы должны учитывать взаимодействие с детьми с ОВЗ в качестве значимого внешнего фактора влияния на зависимую переменную (на сформированность социального опыта). При этом весь выбираемый или разрабатываемый диагностический аппарат не может быть построен вокруг аспектов взаимодействия дошкольников со сверстниками с ОВЗ. Причина этого заключается в том, что в эмпирических исследованиях нуждается не только сам процесс формирования наблюдаемой деятельности, совместной со сверстниками, имеющими специальные образовательные потребности, но и диффузно-преобразующий потенциал инклюзивного формата организации детских коллективов в рамках тех аспектов социального опыта и смежных личностных образований, которые не относятся к знаниям, умениям и навыкам, раскры-

вающимся непосредственно в процессе взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ. Таким образом, в качестве наиболее предпочтительного варианта можно рассматривать выделение для характеристики взаимодействия с детьми с ОВЗ одного диагностического критерия в рамках каждого из компонентов в используемой при составлении педагогической технологии структуре зависимой переменной, при том условии, что остальные диагностические показатели отражают сформированность социального опыта обобщенно.

Полученные в процессе диагностики данные нуждаются в предварительном **анализе**: математически-статистической проверке (посредством использования *t*-критерия Стьюдента или альтернативных инструментов), по результатам которой (если полученные данные представляются пригодными для проведения релевантного эксперимента) можно переходить к **проектированию** технологии. Учитывая то, что технология должна быть эффективной и направленной на решение конкретных педагогических задач, данная стадия должна начинаться с постановки этих задач. От исследователей требуется проанализировать полученные данные и, исходя из выявленных дефицитов, сформулировать такие педагогические условия, которые будут способствовать их восполнению. После того, как соответственно выделенным педагогическим условиям будут разработаны процедуры, данная стадия может считаться завершенной.

В контексте исследования групп, в которых совместно с детьми обучаются сверстники с ОВЗ, основной преградой в реализации данной стадии может являться выбор экспериментальных групп. Особенно данное обстоятельство проявляется в тех случаях, когда педагогическая технология реализуется в рамках эксперимента, предполагающего наличие экспериментальной и контрольной групп. Причина этого заключается в том, что поиск инклюзивных коллективов, в которых присутствовали бы дети с аналогичными особенностями развития, представляет собой крайне сложную задачу. Помимо смены дизайна эксперимента на формат, не требующий контрольной группы, данную проблему можно решить путем выработки диагностических инструментов, используемых для качественного и количественного отслеживания зави-

симой переменной, в пользу таких, которые будут опираться на обобщенные показатели.

Так, например, при исследовании группы, в которой обучается маломобильный ребенок, можно оценивать не конкретно успешность детей в ассистировании передвижению сверстника и пространственной адаптации основной (игровой) деятельности под участие в ней испытывающего трудности с передвижением ребенка, а сформированность помогающих умений и навыков в целом. Такой подход позволит использовать в качестве контрольной группы другой комбинированный детский коллектив аналогичной возрастной группы вне зависимости от характера дизонтогении инклюзируемого сверстника. При этом в когнитивном аспекте данное обстоятельство вносит наименьшие затруднения по той причине, что в комбинированной группе заведомо не может быть представлено релевантного «среза» всей социальной группы «дети с ОВЗ», так как стандартная доля детей с особенностями развития в инклюзивном детском коллективе составляет 5–10 % от общего числа сверстников. То есть в условиях присутствия в группе только 1–2 детей с ОВЗ для формирования знаний дошкольников обо всей этой социальной категории педагоги в любом случае вынуждены будут использовать дополнительные источники (пособия, наглядные материалы и т. д.).

Следующая стадия педагогической технологии начинается в момент начала педагогического **воздействия**, реализуемого одновременно или последовательно для соблюдения каждого из выделенных педагогических условий. При этом необходимо учитывать тот факт, что, исходя из специфики работы с большими группами детей, прогностические возможности разработанных процедур не могут быть абсолютными, меры не могут быть сугубо ответственными. Данное обстоятельство усугубляется тем фактом, что процесс взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ не является на данный момент досконально изученной областью (так как инклюзивный формат обучения детей с ОВЗ – относительно новая практика), что сильно повышает вероятность возникновения непредвиденных ситуаций. То есть ход и результаты запланированной работы не могут быть предсказаны только на основе происшедшего на предыдущих стадиях теоретического анализа,

а значит, данная стадия должна иметь пространство для **регуляции** реализуемых процедур на основе рефлексивного анализа промежуточных данных о ходе педагогического воздействия.

В качестве основной преграды при реализации данной стадии педагогической технологии в контексте формирования социального опыта дошкольников, взаимодействующих с детьми с ОВЗ, может рассматриваться узость пространства изучаемого взаимодействия. Данное обстоятельство может осложняться тем, что из-за несформированности социальных умений и навыков или из-за присутствия дезадаптивных поведенческих проявлений у многих детей с особенностями развития, вне зависимости от первичного характера их нарушений, может возникать вторичная аутизация, которая превращает инклюзивный коллектив в формально-инклюзивный, фактически сводя спектр совместной деятельности дошкольников со сверстниками с ОВЗ к нулю.

Преодоление описанной преграды может происходить по двум основным направлениям: расширение пространства взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ внутри коллектива и расширение пространства взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ за счет внешних ресурсов. При этом в рамках первого направления педагогическое воздействие может осуществляться не только через введение новых видов совместной деятельности, но и через преобразование уже имеющихся: добавление новых игровых материалов, добавление новых ролей в уже имеющиеся игры, постановка новых игровых задач педагогом, помощь педагога в организации игровой обстановки и т. д. Второе упомянутое направление может быть раскрыто через организацию эпизодических мероприятий с участием детей с особенностями развития из внешних по отношению к экспериментальным дошкольным образовательных и социальных организаций. Более эффективному усвоению дошкольниками социального опыта, полученного во время таких мероприятий, могут способствовать доступные с учетом возрастных особенностей рефлексивные формы постфактум-работы, такие как составление рассказов и совместные обсуждения.

После окончания данной стадии исследователи могут переходить к **рефлексивному**

анализу полученного массива данных. Для окончательного **контроля** необходим как деконструирующий анализ, основанный на выбранном структурно-сущностном аппарате, так и обобщающая констатация результатов, которая позволит сделать выводы о том, насколько успешно были реализованы выделенные педагогические условия, влияющие на эффективность формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Учитывая тот факт, что на данном этапе, завершающем апробацию педагогической технологии, работа происходит с опорой на тот же диагностический аппарат, что был разработан для осуществления констатирующего этапа эксперимента, можно заключить, что уникальность этой стадии, раскрывающаяся при изучении детей, взаимодействующих со сверстниками с ОВЗ, частично раскрыта нами выше.

Помимо использования специфического диагностического аппарата, к уникальным для работы с комбинированными группами чертам данной стадии можно отнести необходимость уделения пристального внимания всем нетипичным деталям результатов. Учитывая низкую изученность процессов, возникающих при осуществлении педагогической работы в инклюзивных условиях, некоторые результаты, выглядящие как случайные стечения обстоятельств, могут в последующем показать себя как закономерности. То есть, например, если контролирующий анализ демонстрирует высокую (или, напротив, низкую) эффективность экспериментальной технологии в рамках отдельных структурных составляющих социального опыта или при восполнении конкретных дефицитов (не обязательно при этом имеющих непосредственное отношение к пространству взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ), выявленное обстоятельство должно быть отражено в итоговых результатах как потенциально значимое по той причине, что эта информация может послужить материалом для выявления закономерностей через мета-исследования.

Обобщим вышеизложенное. Педагогическую технологию можно считать реализованной в том случае, если пройдены следующие этапы: диагностика, констатация, анализ, проектирование, воздействие, регуляция, рефлексивный анализ, контроль. Исходя из темпо-

ральных соображений перечисленные этапы могут быть попарно объединены в четыре соответствующих стадии: диагностически-констатирующая, аналитически-проектирующая, воздейственно-регуляционная, рефлексивно-контролирующая. При этом при работе с дошкольниками, взаимодействующими со сверстниками с ОВЗ, каждая из стадий имеет свою уникальную специфику, которая должна учитываться при планировании и осуществлении педагогических процедур.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенные стадии мы предлагаем использовать в качестве структурной основы при разработке педагогических технологий формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ. При этом данный аппарат может применяться не только при работе с социальным опытом. Технологии формирования смежных образований в психике дошкольников, взаимодействующих со сверстниками с ОВЗ (социальный интеллект, социальные компетенции, социальные представления и т. п.) также могут разрабатываться с опорой на выделенные стадии. Работа с детьми, обучающимися на других этапах образовательного процесса, имеет свою специфику и свои особенности, обусловленные как внутренними (онтогенетическими), так и внешними (связанными с принципами организации образования различных уровней) причинами. Поэтому предложенные стадии могут не в полной мере удовлетворить потребности исследователей, работающих с детьми других возрастных групп. Тем не менее, полученные результаты могут быть полезны и в рамках таких исследований, так как они посвящены в значительной степени базовым основам построения педагогической технологии, нежели конкретно разработке технологий для работы с дошкольниками. Экстраполяция наших выводов на исследования детей, обучающихся в условиях, в которых не предполагается постоянное присутствие сверстников с ОВЗ, может быть затруднена, но тем не менее в этих исследованиях также может быть применена часть представленных материалов (необходимые характеристики-свойства педагогической технологии).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кучмаева О.В., Петрякова О.Л. Масштабы и распространенность инклюзивного образования для несовершеннолетних в столице: возможности количественной оценки // *Статистика и экономика*. 2014. № 5. С. 145-151.
2. Кузьмина С.Н., Закурдаева В.В. Инклюзивное образование в России: к чему надо подготовиться // *Наука и практика регионов*. 2017. № 3. С. 76-80.
3. Котовская С.В. Образовательные технологии: опыт реализации на всех уровнях инклюзивного образования // *Человек. Общество. Инклюзия*. 2019. № 4 (40). С. 88-96.
4. Пахомов И.А. Потенциал взаимодействия с детьми с ОВЗ как фактора формирования социального опыта дошкольников // *Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом*. Новосибирск: ИЦРОН, 2020. С. 5-7.
5. Романова Е.С. К проблеме дефиниции понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в современной педагогической науке // *Психология, социология, педагогика*. 2016. № 5 (56). С. 27-32.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2012. 608 с.
7. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2008. 368 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2010. 647 с.
9. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 77 с.
10. Питюков В.Ю. Педагогическая технология в процессе профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 193 с.
11. Макарова Л.Н., Пахомов И.А. Сущность и структура социального опыта дошкольников // *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25. № 186. С. 94-103. DOI [10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103).

## REFERENCES

1. Kuchmaeva O.V., Petryakova O.L. Masshtaby i rasprostranennost' inklyuzivnogo obrazovaniya dlya nesovershennoletnikh v stolitse: vozmozhnosti kolichestvennoy otsenki [The scale and prevalence of inclusive education for minors in Moscow: the possibilities for quantitative assessment]. *Statistika i ekonomika – Statistics and Economics*, 2014, no. 5, pp. 145-151. (In Russian).
2. Kuzmina S.N., Zakurdaeva V.V. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii: k chemu nado prigotovit'sya [Inclusive education in Russia: what do we need to prepare for]. *Nauka i praktika regionov – Science and Practice of Regions*, 2017, no. 3, pp. 76-80. (In Russian).
3. Kotoskaya S.V. Obrazovatel'nye tekhnologii: opyt realizatsii na vseh urovnyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Educational technologies: experience of implementation at all levels of inclusive education]. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya – Human. Society. Inclusion*, 2019, no. 4 (40), pp. 88-96. (In Russian).
4. Pakhomov I.A. Potentsial vzaimodeystviya s det'mi s OVZ kak faktora formirovaniya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov [Potential of interacting with disabled children]. *Aktual'nye problemy sovremennoy pedagogiki i psikhologii v Rossii i za rubezhom* [Current Issues on modern pedagogy and psychology in Russia and Abroad]. Novosibirsk, ITsRON Publ., 2020, pp. 5-7. (In Russian).
5. Romanova E.S. K probleme defnitsii ponyatiy «obrazovatel'naya tekhnologiya», «pedagogicheskaya tekhnologiya», «tekhnologiya obucheniya» v sovremennoy pedagogicheskoy nauke [Issue on current defining of the concepts “educational technology”, “pedagogical technology”, “technology of learning”]. *Psikhologiya, sotsiologiya, pedagogika – Psychology, Sociology, Pedagogy*, 2016, no. 5 (56), pp. 27-32. (In Russian).
6. Slatenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2012, 608 p. (In Russian).
7. Kolechenko A.K. *Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy* [Encyclopedia of Pedagogical Technology]. St. Petersburg, KARO Publ., 2008, 368 p. (In Russian).
8. Likhachev B.T. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, VLADOS Publ., 2010, 647 p. (In Russian).
9. Klarin M.V. *Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse. Analiz zarubezhnogo opyta* [Pedagogical Technology in the Educational Process. Analysis of Foreign Experience]. Moscow, Znanie Publ., 1989, 77 p. (In Russian).



10. Pityukov V.Yu. *Pedagogicheskaya tekhnologiya v protsesse professional'noy podgotovki uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Technology in the Process of Teacher Formation. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 1994, 193 p. (In Russian).
11. Makarova L.N., Pakhomov I.A. Sushchnost' i struktura sotsial'nogo opyta doshkol'nikov [Essence and structure of the social experience of preschoolers]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 94-103. (In Russian). DOI [10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103).

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Пахомов Илья Александрович** – научный сотрудник Центра непрерывного педагогического образования. Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

**E-mail:** [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

**Вклад в статью:** анализ, систематизация и обобщение литературы, написание текста.

**Макарова Людмила Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

**E-mail:** [mako20@inbox.ru](mailto:mako20@inbox.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

**Вклад в статью:** общая концепция статьи, написание и корректировка текста.

**Илья А. Pakhomov** – Research Worker of Continuous Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

**E-mail:** [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

**Contribution:** literature analysis, classification and evaluation, text writing.

**Lyudmila N. Makarova** – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

**E-mail:** [mako20@inbox.ru](mailto:mako20@inbox.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

**Contribution:** main study conception, text writing and editing.