

Концептуальные подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз»

Н. Л. Росина¹, Н. В. Цветкова², Н. Н. Шешукова³, Н. В. Шутова⁴

¹доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии. Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-7734-1343.

E-mail: usr11269@vyatsu.ru

²кандидат психологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой общей и специальной психологии. Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-3246-5633.

E-mail: usr11641@vyatsu.ru

³кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии. Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1490-2075

E-mail: usr11948@vyatsu.ru

⁴ведущий консультант Отдела защиты прав детей Министерства образования Кировской области. Россия, г. Киров. E-mail: n.shutova@ako.kirov.ru

Аннотация: Культура инклюзивного образования и лежащая в ее основе ценность личности предполагает осознанную системную реорганизацию учебно-воспитательной среды. Инклюзия как современная реалия заставляет образовательные организации искать эффективные формы взаимодействия. Нерешенной проблемой выступает обеспечение преемственности и непрерывности реализации инклюзии на всех этапах обучения, от школьного до вузовского. В статье представлены концептуальные подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз», определены базовые принципы, лежащие в основе взаимодействия субъектов реализации модели. Выделенные направления сопровождения инклюзии определяют содержание адаптивной среды в условиях непрерывного образования. Отличительной особенностью модели является общность задач и механизмов достижения цели для всех субъектов реализации инклюзии на основе интеграции и взаимодействия. Создание региональной модели обеспечит учреждениям образования возможности выработки единой стратегии реализации оптимальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. В конечном итоге модель будет способствовать формированию толерантной социокультурной среды. Ожидаемыми результатами реализации модели выступают обеспечение качества и доступности образования, функционирование единой системы сопровождения инклюзии, формирование системы компетенций (общекультурных и профессиональных), которая выступает необходимым условием готовности обучаемых с ОВЗ и инвалидностью к эффективному социальному взаимодействию и дальнейшей профессиональной деятельности. Задача субъектов реализации инклюзии – сделать так, чтобы модель была не задана, а выстроена в ходе социального диалога и партнерства всех заинтересованных сторон. Их творческое участие в осмыслении проблемы откроет новые ракурсы ее постижения и решения.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, субъекты инклюзии, субъекты реализации модели.

Инклюзивное образование сегодня как приоритетное направление государственной политики – это развивающаяся многоуровневая и многокомпонентная система, учитывающая интересы государства, самой личности и ее ближайшего социума [14; 16; 17; 18]. В настоящее время апробируются вариативные региональные концепции инклюзивного образования, которые готовят условия для создания системы государственной координации деятельности по осуществлению инклюзии [7; 12; 18]. Тем не менее разобщенность субъектов реализации инклюзии пока остается серьезной проблемой. Вариантом ее решения становится создание единой инклюзивной среды с ее непротиворечивостью, взаимной дополняемостью, общностью направлений работы и методов организации взаимодействия специалистов на основе учета интересов учащихся с ОВЗ и инвалидностью. Работа по социальной интеграции обучающихся с ОВЗ и инвалидностью требует особого внимания к их переходу из общеобразовательной школы в учреждения профессионального и высшего образования и далее в сферу профессиональной деятельности. Важно сохранить преемственность и обеспечить непрерывность их социальной адаптации не только в ходе обучения, но и в дальнейшей жизни.

Вопросы готовности современных образовательных учреждений к построению образовательной практики инклюзии до сих пор остаются дискуссионными (С. В. Алехина, Е. С. Глухова, Г. П. Козина, Н. М. Назарова, И. И. Юматова и др.). Среди множества факторов, препятствующих развитию инклюзивного образования, называют следующие: отсутствие теоретических и методологических основ образовательной интеграции, дефицит системной деятельности по утверждению принципов и механизмов социальной инклюзии, дефицит обоснованных индивидуальных образовательных маршрутов с учетом специфики образовательных потребностей, отсутствие качественной психолого-педагогической подготовки педагогов к продуктивному социально-педагогическому взаимодействию в изменившихся условиях, ограниченность ресурсов в решении проблем материально-технического и программного обеспечения и многое другое [1; 2; 3; 5]. Представляются обоснованными опасения ученых и практиков, что поспешное широкое внедрение идей инклюзии, а тем более попытки подмены системы специального образования тотальной инклюзией, могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование в случае сокращения числа коррекционных школ [1; 3; 8; 9; 12].

Стоит согласиться с мнением, что инклюзия, являясь важной вехой в развитии системы образования, не может подменять, а тем более противопоставляться системе специального обучения. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью должны иметь возможность получения образования в любом типе образовательной организации. Инклюзивное образование, развиваясь и совершенствуясь, также может предложить новые, более совершенные и гибкие, подходы к организации учебного процесса и его сопровождения. Одним из них выступает обеспечение преемственности и непрерывности реализации инклюзии от школьного до вузовского обучения. Возможность реализации такого подхода требует от участников образовательного процесса осмысления модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз», дискуссии, обмена мнениями.

Целью статьи выступает осмысление концептуальных подходов, которые должны быть положены в основу создания региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз».

Методологическую основу модели составляют системный (Б. Ф. Ломов, П. К. Анохин, Э. Г. Юдин) и субъектно-деятельностный подход к пониманию развития личности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.).

Субъектами реализации модели инклюзивного образования на макроуровне становятся региональные и муниципальные органы управления образованием, государственные и негосударственные организации, образовательные учреждения разных уровней. Субъектами инклюзии на микроуровне выступают обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, специалисты, взаимодействующие с ними (психологи, педагоги, дефектологи и др.), ближайшее социальное окружение. Целью создания модели является обеспечение преемственности и непрерывности реализации инклюзии на всех этапах обучения. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: 1) обеспечение единства организационных условий инклюзивного обучения на всех этапах его осуществления; 2) обеспечение интеграции и эффективного взаимодействия субъектов реализации модели; 3) обеспечение согласованности содержания и видов сопровождения инклюзии.

Решение поставленных задач предопределило необходимость выделения теоретических принципов, лежащих в основе построения модели.

Принцип системности, который подразумевает многообразие и многоаспектность видов работы, реализуемой специалистами в соответствии с поставленными целями и системный характер предполагаемых изменений (ценностных, организационных, содержательных) и их непрерывность.

Принцип целостности, обеспечивающий приобщение к работе всех необходимых специалистов с четким выделением их конкретных задач в осуществлении полноценного инклюзивного процесса.

Принцип последовательности и преемственности, который базируется на взаимосвязи и взаимодополняемости средств и методов психологического сопровождения, реализующих систему деятельности специалистов в условиях инклюзии, поэтапность инклюзивной практики.

Принцип индивидуализации обучения, который подразумевает дифференциацию психолого-педагогических условий, исходя из актуальных возможностей и личностных особенностей конкретного обучающегося с ОВЗ и инвалидностью.

Принцип субъектности, который состоит в признании права учащихся с ОВЗ и инвалидностью на индивидуальную траекторию развития и предполагает оптимизацию их собственной активности.

Выделенные теоретические принципы определили вычленение важных организационных условий, реализация которых позволит преодолеть существующие противоречия в практике работы с учащимися с ОВЗ и инвалидностью.

1. Нормативно-правовое обеспечение реализации модели инклюзии. Это условие реализуется путем разработки локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность как внутри образовательных учреждений, так и между образовательными учреждениями с опорой на федеральные документы. Взаимодействие с внешними партнерами: специальными коррекционными образовательными учреждениями, территориальной психолого-медико-педагогической комиссией, учреждениями дополнительного образования, органами социальной защиты, организациями здравоохранения, общественными организациями может регулироваться наличием договоров или соглашений о сотрудничестве.

2. Создание адаптивной образовательной среды, предполагающее реализацию адаптивных образовательных технологий, материально-техническое оснащение учебного процесса специальным оборудованием, использование адаптивных средств обучения, наличие программно-методического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения, обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана и дистанционного обучения. Это условие реализуется путем создания и апробации технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, аккумуляции передового опыта в области инклюзии, научно-методической поддержки специалистов сопровождения посредством организации и проведения специализированных обучающих курсов, научно-практических конференций, семинаров.

3. Кадровое обеспечение инклюзии путем организации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов выступает главным условием успешности инклюзивной практики. В работах Г. П. Козиной, Н. Н. Малофеева, С. Н. Сорокоумовой, О. В. Суворовой и других отмечается, что педагог является ключевой фигурой в организации учебных отношений, а непрерывность его профессионального развития связана с освоением дополнительных профессиональных образовательных программ. Авторами предлагается включать в содержание программ сведения об особенностях возрастного и общего психического развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, об особенностях дизонтогенеза, а также об особенностях междисциплинарного и коллегиального взаимодействия специалистов сопровождения (дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, тьютор, родители, администрация и др.) в процессе социализации детей в образовательной организации [5; 6; 10; 15].

Обеспечение интеграции субъектов реализации модели и их эффективного взаимодействия может быть достигнуто разными способами. Это может быть включение в структуру региональной модели «Школа – колледж – вуз» ресурсных центров, объединяющих специалистов разного профиля, либо кооперация участников. Для развития механизмов социального партнерства субъектов реализации модели необходима открытая информационная политика, формирование единого информационного поля, обеспечивающего эффективный обмен опытом. Горизонтальными механизмами обмена опытом инклюзии могут стать конференции, семинары, площадки для практики, специализированные интернет-порталы, форумы и др.

Обладая ресурсами междисциплинарного и коллегиального взаимодействия, модель должна обеспечивать три направления сопровождения инклюзии: диагностическое, коррекционное и развивающее. Диагностическое направление, включая в себя комплексное психологическое изучение учащихся с ОВЗ и инвалидностью, может реализовываться уже в начале школьного обучения, обеспечивая разработку и своевременную корректировку индивидуального образовательного маршрута. Коррекционное направление реализуется на всех этапах обучения и предполагает при необходимости специализированную помощь дефектолога, логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога и др. Развивающее направление реализуют специалисты, владеющие необходимыми компетенциями в плане психолого-педагогической поддержки (психолог, социальный педагог, тьютор, родители, администрация и др.).

Взаимодействие внутри модели обеспечивает открытость образовательных организаций, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов, дает возможность осуществлять непосредственные контакты, выстраивать разные пути движения для достиже-

ния общей цели, использовать общие ресурсы для нужд конкретного участника. Результативность модели обеспечивается системой ее взаимодействия с родителями (консультации, участие в разработке и реализации индивидуальных учебных планов и программ сопровождения). Повышению эффективности модели способствуют ее связи с такими организациями, как медико-социальная экспертиза, психолого-медико-педагогическая комиссия, а также с центрами занятости населения и с работодателями.

Ожидаемыми результатами реализации модели выступают следующие: внешние – обеспечение качества и доступности образовательных услуг для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, функционирование единой системы сопровождения инклюзии для трех уровней образования, обладающей признаками непрерывности и преемственности; внутренние – формирование системы компетенций (общекультурных и профессиональных), которая выступает необходимым условием готовности обучаемых с ОВЗ и инвалидностью к эффективному социальному взаимодействию и дальнейшей профессиональной деятельности.

Понимание инклюзии как процесса длительного по времени и распределенного по ступеням образования (от общего среднего до высшего), осознание необходимости скоординированности действий всех ее субъектов позволяют предполагать, что реализация модели будет способствовать не просто наработке, но и рефлексии опыта все большим количеством его участников. Она обеспечит обучающимся с ОВЗ и инвалидностью разнообразные образовательные услуги, позволяющие им учиться непрерывно, выстроить образовательную траекторию, которая будет соответствовать их образовательным возможностям. Модель как динамичная система позволит осуществлять междисциплинарные научно-теоретические и прикладные исследования по проблемам инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Каждый субъект ее реализации, имея свою миссию в создании условий для успешной социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, их самореализации в обществе, получит возможность согласования своих интересов с другими субъектами инклюзии. В конечном итоге модель будет способствовать формированию толерантной социокультурной среды. Отдельными задачами выступают развитие системы мониторинга и критериев эффективности инклюзивного образовательного процесса. Данные мониторинга будут способствовать принятию эффективных управленческих решений, минимизировать риски изменений в системе инклюзивного образования. В качестве критериев эффективности выступают все составляющие инклюзии, от реализации индивидуального подхода в проектировании образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ и инвалидностью и наличия адаптированных образовательных программ с оценкой хода их выполнения до обеспечения условий самостоятельной активности обучающихся, организации развивающей среды, сопровождения, партнерских взаимоотношений с семьей и др.

Объединение субъектов инклюзии – длительный процесс, и обозначенные проблемы требуют широкого социального диалога и партнерства всех заинтересованных сторон. Модель требует обсуждения в научно-образовательном и более широком – общественно-педагогическом – сообществе с целью ее поэтапного совершенствования и доработки. Это тем более важно, что в реализации модели существует риск разобщенности действий субъектов, принадлежащих различным ведомствам (Министерство просвещения и Министерство высшего образования и науки) и требует дополнительных усилий по межведомственной координации предпринимаемых действий. Спроектировать идеальную модель инклюзии представляется сложным, поскольку ее эффективность определяется множеством факторов. В современных условиях образования интеграция в рамках модели направлена на обеспечение целостности образовательного процесса и представляет собой способ преобразования действительности. Модель это не соединение разрозненных элементов в целое, не сумма элементов, это органическое взаимопроникновение, дающее как результат новое системное и целостное образование. В конечном итоге обеспечение интеграции содержательных и личностных аспектов взаимодействия в рамках модели позволит ее участникам оценить свои профессиональные ресурсы, выстроить систему адекватных задач, найти способ удержания позиции сотрудничества с другими субъектами инклюзии.

Список литературы

1. Аберган В. П. Инклюзивное образование молодых людей с инвалидностью в учреждении высшего образования: постановка проблемы // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2016. № 16. С. 302–308.
2. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

3. Глухова Е. С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования // Психология обучения. 2013. № 1. С. 28–39.
4. Иванова Н. Н. Концептуальные основы социализации детей с ограниченными возможностями // Инновации в образовании. 2013. № 7. С. 61–67.
5. Ивенских И. В., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 12.
6. Козина Г. П. Трансформация профессионального сознания педагогов в процессе внедрения и реализации инклюзивного образования // Психология обучения. 2013. № 8. С. 88–95.
7. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае. URL: <http://www.stavminobr.ru/uploads/files>
8. Левченко И. Ю. Методологические основания функционирования системы ранней помощи в РФ // Сборник статей по материалам VIII Междунар. теорет.-методолог. семинара. М., 2016. Т. 1. С. 205–211.
9. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 10–16.
10. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 6–11.
11. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / под ред. В. М. Поставнева. М., 2016.
12. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.
13. Палхаева Е. Н., Жукова Н. Е. Проблемы инклюзии в высшем образовании: обзор современных гуманитарных исследований // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26954>
14. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования : материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. Казань. 2015.
15. Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 46–51.
16. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М., 2012.
17. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51–59.
18. Чельдиева З. М. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества // Аллея науки. 2017. Т. 1. № 16. С. 746–751.
19. Юматова И. И. Особенности отношения преподавателей вуза к возможности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Психология обучения. 2014. № 2. С. 83–92.
20. Armstrong F. Inclusive education: school cultures, teaching and learning // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers / ed. G. Richards, F. Armstrong. L. N. Y., 2011. P. 7–18.

Conceptual approaches to the creation of a regional model of inclusive education "School-College-University"

N. L. Rosina¹, N. V. Tsvetkova², N. N. Sheshukova³, N. V. Shutova⁴

¹ Doctor of psychological sciences, associate professor, professor of the Department of general and special psychology. Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-7734-1343.

E-mail: usr11269@vyatsu.ru

² PhD of psychological sciences, associate professor, acting head of the Department of general and special psychology. Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-3246-5633.

E-mail: usr11641@vyatsu.ru

³ PhD of psychological sciences, associate professor, associate professor of the Department general and special psychology. Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1490-2075.

E-mail: usr11948@vyatsu.ru

⁴ Leading consultant of the Department of children's rights protection of the Ministry of education of the Kirov region. Russia, Kirov. E-mail: n.shutova@ako.kirov.ru

Abstract: The culture of inclusive education and the underlying value of the personality presuppose a conscious systemic reorganization of the teaching and educational environment. Inclusion as a modern reality forces educational organizations to look for effective forms of interaction. An unsolved problem is ensuring con-

tinuity and continuity of implementation of inclusion at all stages of education from school to university. The article presents conceptual approaches to the creation of a regional model of inclusive education «School-college-university», defines the basic principles underlying the interaction of subjects of model implementation. Dedicated directions of inclusion support determine the content of the adaptive environment in conditions of continuous education. A distinctive feature of the model is the commonality of tasks and mechanisms for achieving the goal for all subjects of inclusive implementation based on integration and interaction. The creation of a regional model will provide educational institutions with the opportunity to develop a unified strategy for the implementation of optimal conditions for students with HIA. In the final analysis, the model will contribute to the formation of a tolerant sociocultural environment. The expected results of the model implementation are ensuring the quality and accessibility of education, the functioning of a unified system of inclusion support, the formation of a system of competences (general cultural and professional), which is a necessary condition for the readiness of trainees from HIA to effective social interaction and further professional activities. The task of the subjects of inclusive implementation is to ensure that the model was not specified, but built in the course of social dialogue and partnership of all stakeholders. Their creative participation in the comprehension of the problem will open new perspectives for its comprehension and solutions

Keywords: students with disabilities, inclusive education, subjects of inclusion, subjects of model implementation.

References

1. Abergan V. P. *Inklyuzivnoe obrazovanie molodyh lyudej s invalidnost'yu v uchrezhdenii vysshego obrazovaniya: postanovka problemy* [Inclusive education and young people with disabilities in a higher education institution: the problem] // *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly* – Scientific papers of the Republican Institute of Higher School. 2016, No. 16, pp. 302–308.
2. Alekhina S. V. *Principy inklyuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki* [Principles of inclusion in the context of changes in educational practice] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2014, No. 1, pp. 5–16.
3. Gluhova E. S. *Problemy psihologicheskoy gotovnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa k vvedeniyu inklyuzivnogo obrazovaniya* [Problem of psychological readiness of participants of educational process to implementation of inclusive education] // *Psihologiya obucheniya* – Psychology of learning. 2013, No. 1, pp. 28–39.
4. Ivanova N. N. *Konceptual'nye osnovy socializatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Conceptual basis of socialization of children with disabilities] // *Innovatsii v obrazovanii* – Innovations in education. 2013, No. 7, pp. 61–67.
5. Ivenskih I. V., Sorokoumova S. N., Suvorova O. V. *Professional'naya gotovnost' budushchih pedagogov k rabote s obuchayushchimisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v usloviyah inklyuzivnoj praktiki* [Professional readiness of future teachers to work with students with disabilities and disability in the inclusive practice] // *Vestnik Mininskogo universiteta* – Herald of Minin University. 2018, vol.6, No. 1 (22), p. 12.
6. Kozina G. P. *Transformatsiya professional'nogo soznaniya pedagogov v processe vnedreniya i realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya* [Transformation of the professional consciousness of teachers in the process of introducing and implementing inclusive education] // *Psihologiya obucheniya* – Psychology of learning. 2013, No. 8, pp. 88–95.
7. *Koncepciya inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Stavropol'skom krae* – The concept of inclusive education of children with disabilities in the Stavropol region. Available at: <http://www.stavminobr.ru/uploads/files>
8. Levchenko I. YU. *Metodologicheskie osnovaniya funkcionirovaniya sistemy rannej pomoshchi v RF* [Methodological bases of functioning of system of early intervention in Russia] // *Sbornik statej po materialam VIII Mezhdunar. teoret.-metodolog. seminaru* – Collection of articles on materials of VIII Intern. theoret.-methodo. seminar. M. 2016. Vol.1. Pp. 205–211.
9. Lubovskij V. I. *Inklyuziya – tupikovyj put' dlya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Inclusion is a dead-end way for teaching children with disabilities] // *Special'noe obrazovanie* – Special education. 2016, No. 4, pp. 10–16.
10. Malofeev N. N., Nikol'skaya O. S., Kukushkina O. I. *Deti s otkloneniyami v razvitii v obshcheobrazovatel'noj shkole: obshchie i special'nye trebovaniya k rezul'tatam obucheniya* [Children with developmental disabilities in secondary school: general and special requirements for learning outcomes] // *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya* – Education and training of children with developmental disabilities. 2010, No. 5, pp. 6–11.
11. *Model' organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya* – Model of organization of inclusive education of preschool children in the conditions of the Federal state educational standard of preschool education / ed. V. M. Postavnev. M. 2016.

12. Nazarova N. M. *K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatel'noj integracii* [To the problem of development of theoretical and methodological foundations of educational integration] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. 2011, No. 3, pp. 5–11.
13. Palhaeva E. N., Zhukova N. E. *Problemy inklyuzii v vysshem obrazovanii: obzor sovremennykh gumanitarnykh issledovaniy* [Issues of inclusion in higher education: a review of the modern Humanities research] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2017. No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26954>
14. *Pedagogika, psihologiya i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: materialy tret'ej mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Pedagogy, psychology and technologies of inclusive education: materials of the third international scientific- pract. conf.* Kazan. 2015.
15. Prihod'ko O. G., Levchenko I. YU., Gusejnova A. A., Manujlova V. V. *Usloviya dlya polucheniya kachestvennogo obrazovaniya licami s invalidnost'yu v usloviyah bazovoj professional'noj obrazovatel'noj organizacii* [Conditions for obtaining quality education for persons with disabilities in the conditions of basic professional educational organization] // *Srednee professional'noe obrazovanie – Secondary vocational education*. 2016, No. 10, pp. 46–51.
16. *Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya – Russian and foreign research in the field of inclusive education* / ed. V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. M. 2012.
17. Semago N. YA., Semago M. M., Semenovich M. L., Dmitrieva T. P., Averina I. E. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak pervyj ehtap na puti k vklyuchayushchemu obshchestvu* [Inclusive education as a first step towards to an inclusive society] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. 2011, No. 1, pp. 51–59.
18. Chel'dieva Z. M. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak perspektiva social'nogo razvitiya obshchestva* [Inclusive education as the prospect of social development] // *Alleya nauki – Alley of science*. 2017, vol.1, No. 16, pp. 746–751.
19. Yumatova I. I. *Osobennosti otnosheniya prepodavatelej vuza k vozmozhnosti obucheniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Features of the attitude of University teachers to the possibility of teaching students with disabilities] // *Psihologiya obucheniya – Psychology of education*. 2014, No. 2, pp. 83–92.
20. Armstrong F. *Inclusive education: school cultures, teaching and learning* // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers* / ed. G. Richards, F. Armstrong. L. N. Y. 2011. Pp. 7–18.