

**Егоров Пантелеймон Романович**

кандидат педагогических наук,  
заведующий учебно-научной лабораторией  
адаптивных компьютерных технологий  
Северо-Восточного федерального университета  
имени М.К. Аммосова  
тел.: (924) 663-75-10

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ  
К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ  
ЛЮДЕЙ С ОСОБЫМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ  
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Аннотация:**

*В статье дается определение инклюзивного образования, приводится краткая история возникновения инклюзивного образования и реализации идей совместного обучения детей с различными образовательными потребностями в Европе. Также анализируются назревшие на сегодняшний день архиважные задачи, необходимые для реализации теоретической модели инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями в Российской Федерации.*

**Ключевые слова:**

*люди с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагогов, теоретическая модель.*

**Egorov Panteleymon Romanovich**

PhD in Educational Science,  
Head of the Science Training Laboratory of  
Adaptive Computer Technologies,  
North-Eastern Federal University  
named after M.K. Ammosov  
tel.: (924) 663-75-10

**THEORETICAL APPROACHES  
TO INCLUSIVE EDUCATION OF  
PEOPLE WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL  
NEEDS**

**The summary:**

*The article provides a definition and purpose of inclusive education, a short overview of this educational method development, and the way implement ideas of co-educating children who have different educational needs were carrying out in Europe. Also the author presents an analysis of important tasks required for bringing to life the theoretical models of inclusive education of people with special educational needs in the Russian Federation.*

**Keywords:**

*students with special educational needs, inclusive education, professional competence of teachers, theoretical model.*

Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. Инклюзия означает полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) в жизнь школы. Смысл инклюзии – не просто поместить ребенка в обычный класс на часть дня или целый день, а таким образом изменить организацию пространства класса, а также учебный процесс, чтобы полностью вовлечь необычного ребенка в жизнь класса. В идеале инклюзивный класс должен объединять несколько групп детей с ООП, чтобы дети имели возможность общаться друг с другом [1].

Сторонники этой образовательной системы считают, что таким образом дети будут наилучшим образом подготовлены к реальной жизни. А скептики опасаются, что на учителей будет возложена слишком большая ответственность за детей с ООП в то время, как сами учителя не будут иметь соответствующей подготовки и необходимых ресурсов. И это приведет к тому, что детям с особенностями развития будет уделяться гораздо больше внимания, чем обычным детям – а значит, общий уровень образования снизится.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ООП.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с ООП) [2].

В процессе планирования инклюзивного образования необходимо не только определить его общую концепцию, но также составить соответствующий конкретный план действий, а именно:

– инклюзивное образование должно быть подкреплено системой ценностей, убеждений, принципов и индикаторов успеха. Эта система будет формироваться, и развиваться в процессе реализации инклюзивного образования, и не нужно заранее доводить ее «до совершенства».

Однако, если у людей, участвующих в организации инклюзивного образования, абсолютно разные ценности, или если эти ценности четко не определены и не осознаны, то система инклюзивного образования может легко разрушиться;

– инклюзивное образование не является разовым проектом. Основная ошибка заключается в том, что решения, приемлемые в одном культурном контексте, впоследствии используются в совершенно другой культурной среде. Опыт показывает, что решения должны разрабатываться с учетом местных особенностей при полном использовании всех местных ресурсов, в противном случае такие решения не будут обоснованными;

– инклюзивное образование не будет успешным, если оно будет лишь мертвой структурой. Это динамичный процесс, и чтобы сделать его «живым» требуется постоянный совместный мониторинг, с привлечением ВСЕХ участников к критическому анализу и оценке действий. Основным принципом инклюзивного образования является гибкость данного вида образования и его способность реагировать на постоянные изменения, которые невозможно спрогнозировать.

Все это создает сильный, динамичный и живой организм со способностью к адаптации и развитию в местной культурной среде и существующих условиях [3].

Реализация идей совместного обучения детей с различными образовательными потребностями в первой половине XX в. во Франции, Австрии, Германии позволила выделить его преимущества:

- а) увеличение количества обучающихся;
- б) активное привлечение к обучению семьи, гармонизирующей социализацию детей с ООП;
- в) расширение, обобщение позитивной практики и совершенствование методики обучения детей с ООП;
- г) экономию денежных средств за счет меньшего количества педагогов и образовательных учреждений.

Именно поэтому в 1832–1834 гг. в Германии организованы курсы, которые прошли более ста педагогов-наставников по работе с особыми детьми в народных школах. Во Франции распространяется опыт обучения этой категории детей в народных школах педагога А. Бланше и Ж.Ж. Валад-Габеля. В 1858 г. выпускается монография А. Бланше для учителей народной школы «Руководство для наставника: об обучении глухонемых в народных школах. Краткое изложение конференции, бывшей в 1858 г. по распоряжению Министерства внутренних дел». Его методическая значимость состоит в приведенных образцах проведения уроков, методики обучения чтению и письму посредством использования жестов, мимики, дактильной азбуки для глухих детей в массовых учреждениях [4].

Однако новое время ставит иные требования перед образованием. Уже в XIX в. в большинстве стран Европы вводится всеобщее обучение и уровневый образовательный ценз. Возрастает не только количество школ, но и количество учеников (от 30–80 чел. в классе). Отсутствие индивидуального подхода, необходимого особым учащимся, постепенно исключает интегрированное обучение. В итоге специальное образование обособляется от общего, что наиболее наглядно представлено в странах Скандинавии. И только на фоне социально-демократических и либерально-демократических реформ, экономического подъема во многих государствах и развития информационных технологий в 70–80-е гг. XX в. вновь актуализируются интеграционные процессы. Начинается новая эра отношения к людям с ООП. Принимаются значимые международные правовые акты, защищающие их права.

В 60–70-е гг. в Швеции, а затем и в большинстве других развитых стран были закрыты крупные интернаты и психиатрические больницы для людей, отстающих в развитии. В 1974 г. создается Союз лиц с ОВЗ (UPIAS) направленный на противостояние сегрегации инвалидов. В публикациях членов Союза формулируется новая социальная концепция осмысления ограниченных возможностей: трудности и ограничения возникают, прежде всего, в связи с существующими в обществе условиями и барьерами. Создавая эти барьеры, общество не позволяет человеку (и особенно ребенку) с ОВЗ вести полноценную жизнь. В дальнейшем эта концепция стала известна как социальная концепция инвалидности.

Ярким событием для мирового педагогического сообщества является прошедшая под эгидой ЮНЕСКО в 1994 г. в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. В итоге в педагогику введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Сегодня можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ООП в образовательном процессе обычных образовательных учреждений, но в большей мере перестройку системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения образовательных потребностей всех категорий детей.

Как видно потребовалось немало времени, чтобы созревшие в рамках философского знания гуманистические идеи постепенно проникли в правовую, педагогическую, психологическую и социальную сферы. Безусловным достижением в этом направлении является принятие

важнейших международных документов в период 1948–1994 гг. Социальная концепция инвалидности укрепляет свои позиции, но ее реализация в системе образования многих стран, в том числе и в России, по-прежнему затруднена.

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями такие глобальные задачи, как высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий детского населения. Выполнение этих задач возможно только при условии создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды, в которой учебные процессы протекают в наиболее благоприятных для учащихся условиях.

Одной из актуальных и социально значимых проблем педагогической науки и практики на данный момент является вопрос обучения и воспитания детей с ООП и жизнедеятельности в условиях массовых общеобразовательных учреждений, его научное и методическое подкрепление, соответствующее кадровое, техническое и информационное обеспечение учебного процесса.

В последние годы все чаще обсуждаются проблемы инклюзивного образования, его положительные и отрицательные стороны. Можно выделить некоторые причины усиления внимания к этому виду образовательной деятельности: необходимость соблюдения прав ребенка с особыми образовательными потребностями на получение им образования в том учреждении, которое выберет он сам или его родители; увеличение количества детей, чьи родители настаивают на воспитании и обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных детских садах и школах и т.д. Одной из причин, препятствующих реализации задач инклюзии детей с ООП, является недостаточность специально подготовленных педагогов и психологов, необходимых для инклюзивного обучения и пр.

Изменение структуры специального образования и увеличение количества дошкольников и школьников с ООП «включенных» в общеобразовательные дошкольные и школьные учреждения требует от педагогических и психолого-педагогических вузов пересмотра и совершенствования качественной составляющей учебного процесса, одним из звеньев которой является повышение профессиональной компетентности преподавателей.

При решении специфических задач в учебном заведении необходимо, на наш взгляд, учитывать несколько тесно взаимосвязанных факторов:

- пересмотр содержания и методов высшего образования психологов и педагогов для инклюзивного образования, учитывающих своеобразие реализации образовательной парадигмы, ориентированной на познание и учет индивидуальных потребностей учащихся с ООП в зависимости от возраста, характера, степени выраженности нарушения, свойств и качеств личности обучающихся;

- необходимость поддержания высокого уровня преподавания, обуславливающего поиски «собственного стиля» преподавания, отличающегося высоким профессионализмом, индивидуальностью подхода к каждому студенту, использованию интерактивных форм обучения, позволяющих уже с самого начала учебы приобщить студентов к практической деятельности в рамках инклюзивного образования;

- налаживание тесного взаимодействия преподавателей вуза с образовательными учреждениями города, не только для уточнения содержания учебной и производственной практик, но и для проведения востребованных практиками научных исследований. Профессионально сотрудничество позволяет приобщить студентов к профессиональной деятельности, полезной как самим обучающимся, так и учреждениям, способствует привлечению преподавателей к деятельности и научному консультированию современных школ, детских садов, центров, реализующих концепцию интегрированного образования.

Основываясь на предположении о том, что педагоги, имеющие дефектологическое образование, также могут работать в общеобразовательных школах в классах интегрированного обучения, мы считаем, что в некоторых случаях им необходимо познакомиться с современными технологиями обучения в общеобразовательной школе через курсы переподготовки или повышения квалификации. При этом мы предлагаем повышение квалификации по накопительной системе или краткосрочное повышение квалификации.

Исследованиями последних лет убедительно доказано, что преподавательская компетентность имеет достаточно сложную структуру и состоит из нескольких крупных компонентов, каждый из которых чрезвычайно важен и взаимосвязан с остальными [5, с. 42–44].

При подготовке педагогов и психологов инклюзивного образования, прежде всего, меняется направленность содержания гносеологического компонента, предполагающего наличие у преподавателя знания теоретических и методологических основ предметной области инклюзивного образования, в том числе и нормативных документов, регламентирующих деятельность школьных и дошкольных учреждений, осуществляющих инклюзию детей и подростков с ООП.

Известно, что профессиональная компетентность преподавателя, кроме определенного набора знаний, включает функциональный компонент. Он предполагает развитие у преподава-

телей умения проектировать и конструировать образовательный процесс по преподаваемой учебной дисциплине, акцентировать внимание на специфике организации учебного процесса в группе или классе, в котором «инклюзивированы» дети с ООП, анализировать и оценивать достижения и ошибки студентов, собственные результаты и опыт коллег в этой, еще пока недостаточно освоенной, сфере образования.

В круг особо важных психолого-педагогических и медико-социальных проблем входит проблема ранней помощи детям с ООП. В последние годы среди новорожденных доля здоровых снизилась с 48,3 % до 36,5 %. Сегодня до 80 % новорожденных являются физически незрелыми, около 70 % имеют перинатальную патологию. В коррекционно-развивающей работе по преодолению проблем в развитии ребенка со стороны дефектологов, психологов, педагогов и медиков самое пристальное внимание должно уделяться раннему возрасту. Ранний возраст является уникальным, стратегически важным для всего последующего умственного, физического, речевого и эмоционального развития ребенка, нерешенные проблемы этого периода отрицательно влияют на дальнейшее развитие ребенка, вызывая трудности в овладении чтением, письмом и счетом, являются причиной появления вторичных психологических наслоений, школьной и социальной дезадаптации.

Проблема инклюзии детей с различной патологией из коррекционных учреждений в детские образовательные учреждения для нормально развивающихся детей выдвигает целый ряд актуальных вопросов.

Основные задачи в настоящее время стоят перед органами управления образованием [6, с. 13–16] и заключаются они в том, что в штатном расписании школы и класса, где будет проводиться инклюзивное образование, должны быть предусмотрены должности специального психолога и педагога-дефектолога.

Что касается детей с ООП, то для них должны быть предусмотрены определенные предметы, оборудование или специальные устройства, приобретенные в готовом виде, измененные или специально приспособленные, которые можно и нужно использовать, чтобы увеличить, поддержать или усовершенствовать функциональные способности ребенка с отклонениями. К таковым, в частности, относятся: средства для каждодневной жизни; вспомогательные или альтернативные средства общения, доступ к компьютеру, средства для детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, приспособления для транспортных средств и др.

Отметим, что принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должен соответствовать континуум услуг, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это понятие обозначает следующий шаг по сравнению с интеграцией и мейнстримингом. Инклюзивные школы обучают всех детей в классах и школах по месту жительства. Этот принцип означает, что все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность. Цель такой школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества.

Зарубежные экономисты, педагоги и социологи доказали более высокую социальную и экономическую эффективность инклюзивного образования: бюджет специального образовательного учреждения в несколько раз превышает стоимость обучения ребенка с инвалидностью в массовой школе, даже с учетом затрат на переподготовку учителей, введение дополнительных штатных единиц специалистов и переоборудование школ; рассчитан и высокий социальный эффект от совместного обучения детей. С системой специальных образовательных учреждений, которая существует в Российской Федерации, как и со сформированными педагогическими традициями необходимо считаться. Но если родители хотят обучать своего ребенка в инклюзивной среде, такое право должно быть им предоставлено. Необходимо создавать условия для образования и в специальных, и в обычных инклюзивных образовательных учреждениях. Для этого нужен базовый набор услуг, включая доступный транспорт, архитектурную среду, информацию, а также гибкую систему индивидуальной помощи в образовательных учреждениях всех уровней. Если за каждым учащимся будет закреплено дополнительное финансирование, соответствующее его особым потребностям и возможностям, это позволит адресно распределять ресурсы и получать необходимую поддержку [7, с. 36–40].

Очевидно, что большинство школ и вузов не готовы к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. Ведь равные возможности образования совсем не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов (персональный наставник-помощник, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, особые кла-

виатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья). Лишь в некоторых вузах существуют центры по обучению студентов-инвалидов.

Существует целый ряд объективных препятствий для подобной реформы образовательной системы, среди которых значимое место занимают неприспособленность школьной среды, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования. Но общественное мнение не менее важно. Результаты опросов показывают, что отношение людей к образовательной интеграции зависит от ряда факторов, среди которых наиболее значимым является наличие у респондента опыта общения с инвалидами в повседневной жизни. Наиболее существенны различия во мнениях между теми опрошенными, кто никогда не видел инвалидов или только встречался с ними на улице, и теми, у кого есть близкие или знакомые дети-инвалиды. Это еще один аргумент в пользу того, что инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Ведь от того, есть ли у детей и молодежи опыт взаимодействия с инвалидами, дружбы, сотрудничества, взаимного интереса, зависит мера социальной дистанции!

Для реализации теоретической модели инклюзивного образования в Российской Федерации необходимо решить следующие назревшие на сегодняшний день архиважные задачи:

1. Разработка и внедрение концепции инклюзивного образования. В последние годы в Российской Федерации растет количество общеобразовательных школ, которые внедряют модель инклюзивного образования. Среди них можно назвать школу «Ковчег» г. Москва и другие московские школы, школы в городах Владимир, Архангельск – школа № 5, Северобайкальск, Ухта, Самара, Саратов, школа-сад «Малыш» и школа № 1 г. Нерюнгри и другие. У инклюзивного образования имеется широкий социальный аспект, ибо не только школа должна быть инклюзивной, но и наше общество, при поддержке государства, бизнеса и общественных организаций, должно быть инклюзивным [8, с. 78].

Но до сих пор в Российской Федерации на федеральном уровне не принята концепция развития инклюзивного образования, что затрудняет внедрение инклюзивного обучения на местах в регионах РФ.

2. Уточнение целей и задач инклюзивного образования:

а) социализация ребенка с ООП;  
б) повышение мотивации к самореализации;  
в) развитие личностных качеств ребенка с ООП (коммуникативных и т.д.);  
г) развитие образовательных возможностей. То есть ребенок, получивший инклюзивное образование, легче будет адаптироваться в средне специальное и высшее учебное заведение, по окончании которого он может приобрести ту профессию, которую никогда не дали бы специальные школы.

3. Разработка нормативных актов. Необходимо разработать положение об инклюзивном учреждении, по аналогии положения о специальном учреждении. Куда входят – порядок отбора и приема детей с ООП в инклюзивное учреждение; штатное расписание и режим работы данного учреждения; обязанности участников образовательного процесса, а также материально-техническая база этого учреждения. Необходимо дополнение в классификатор специальностей определения педагога инклюзивного образования для того, чтобы учебное заведение могло тарифицировать этих педагогов. Нужно разработать должностные инструкции специалистов инклюзивного образования, по аналогии с имеющимися должностными инструкциями, требования к развивающей среде, к специальному оборудованию и техническим средствам реабилитации для каждой категории обучающихся детей с ООП. Что нужно для обучения ребенка с проблемами зрения – какие тифлоприборы (Брайлевская строка, Брайлевский принтер, программы экранного доступа к информации и увеличения шрифтов и т.д.). Ведь в общеобразовательной школе, скорее всего, про это ничего не знают. И не имеют никакого сколь малого представления.

Надо учитывать возможности участия детей в инклюзивном образовании по степени нарушения зрения (незрячие, с остаточным зрением, слабовидящие и дети с амблиопией и косоглазием). Наличие дополнительных нарушений (мультипроблемные дети).

Также необходимо учитывать возможности участия в инклюзивном образовании детей в зависимости от их возраста. Важен возраст ребенка, когда он будет определен в инклюзивное образование – с первого класса, после начальной школы. Незрячего ребенка не очень-то целесообразно обучать в инклюзивной школе с первого класса, так как ему будет трудно, осваивая систему Брайля, учиться наравне со своими сверстниками. Но, если организовать для таких детей дополнительные занятия или подготовительный класс, то такие дети, освоив систему Брайля, смогут учиться в инклюзивной школе. Для каждого возраста необходимо разработать свою методику обучения детей с ООП в инклюзивной школе.

4. Уточнение терминологического глоссария. На наш взгляд, сегодня очень важно уточнение понятий – инклюзивное и интегрированное образование. Одни говорят, что инклюзия и интеграция отличаются степенью участия ребенка и общества в этом процессе. Либо мы обе-

сываем ребенка под образование, либо обтесываем образование, чтобы ребенок туда вошел. Другие подразумевают под инклюзией составную часть интеграции, то есть инклюзия – это высшая форма интеграции, или инклюзия – это середина интеграции, благодаря инклюзии совершается интеграция. Третьи говорят, что инклюзивное образование и интеграционное образование – это одно и то же.

Важно определить типологию инклюзивного образования, какие типы инклюзивного образования должны быть, по аналогии с моделью интегрированного образования. Интеграция и интегрированное образование – это два разных понятия, тогда может и инклюзия и инклюзивное образование тоже в дальнейшем будут разными понятиями. Есть разные модели интеграции – интернальная (специальное образование) и экстернальная. Есть модель социальной интеграции, когда в школе-интернате обучаются дети с проблемами зрения с сохранным интеллектом и дети с нарушенным интеллектом. Эти дети обучаются в разных классах и по разным программам, а внеклассные мероприятия у них общие. По содержанию интегрированное обучение может быть частичным и полным. Частичное означает, что ребенок приходит только на некоторые уроки, а при полном интегрированном обучении – на все занятия. Интегрированное обучение может градироваться по времени – на несколько дней, на неделю, на месяц и т.д., и постоянное, когда ребенок приходит на полное время обучения. Также эти формы могут комбинироваться (частичное и по времени).

5. Подготовка специалистов для работы в инклюзивных учреждениях, в том числе и сотрудников ПМПК. Каким образом сотрудники ПМПК должны оценивать образовательные возможности детей с ООП. Что должно быть – подготовка, или переподготовка таких специалистов? Например, учитель говорит, что он знает хорошо методику преподавания математики в общеобразовательной школе, но не знает, как учить математике детей с проблемами зрения. Какую квалификацию надо давать этим специалистам – педагог инклюзивного образования, но такой квалификации пока не существует. Важным моментом в инклюзивном образовании является разработка примерных методических рекомендаций.

6. Поиск форм работы с родителями детей с ООП. Здесь имеются два подхода. Форма работы с родителями детей с ООП и форма работы родителей детей, с которыми учатся дети с ООП. Возникает вопрос, а сколько детей с ООП могут обучаться в одном классе – один, два, или три? Например, в положении о смешанных группах говорится – не более трех. При переходе к инклюзивному образованию мы, ни в коей мере, не должны отказываться от специального образования, из которого надо взять все положительное, а его там наработано очень много, и которое будет востребовано еще многие годы [9, с. 196–199].

#### Ссылки:

1. Белкин Л. Статья // New York Times. 2004.12.09.
2. Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org>
3. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). М., 2002.
4. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5.
5. Витковская А.М. Своеобразие профессиональной компетентности преподавателей, обеспечивающих подготовку психологов и педагогов для инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы Международной научно-практической конференции. Якутск, 2011.
6. Удовиченко Н.А. Инклюзивное образование: итоги и задачи. Материалы Международной науч.-практич. конф. Саратов, 2008.
7. Романов П. Образовательная инклюзия: по данным социологического исследования: материалы Международной науч.-практич. конф. Саратов, 2008.
8. Белова С.О. Феномен «Ковчега» и проблема интеграционного обучения // Народное образование. 2008. № 8. С. 203–207.
9. Витковская А.М. Перспективы совместной подготовки специалистов для работы с детьми со сложными нарушениями: материалы науч.-практич. конф.: «Инклюзивное образование – опыт и перспективы». Саратов, 2008.

#### References (transliterated):

1. Belkin L. Stat'ya // New York Times. 2004.12.09.
2. Wikipedia. URL: <http://ru.wikipedia.org>
3. Stabs S. Inklusivnoe obrazovanie pri ogranichenykh resursakh (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). M., 2002.
4. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Al'manakh instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO. 2002. No. 5.
5. Vitkovskaya A.M. Svoeobrazie professional'noy kompetentnosti prepodavateley, obespechivayushchikh podgotovku psikhologov i pedagogov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya // Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy, poiski, resheniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Yakutsk, 2011.
6. Udovichenko N.A. Inklyuzivnoe obrazovanie: itogi i zadachi. Materialy Mezhdunarodnoy nauch.-praktich. konf. Saratov, 2008.
7. Romanov P. Obrazovatel'naya inklyuziya: po dannym sotsiologicheskogo issledovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauch.-praktich. konf. Saratov, 2008.
8. Belova S.O. Fenomen "Kovchega" i problema integratsionnogo obucheniya // Narodnoe obrazovanie. 2008. No. 8. P. 203–207.
9. Vitkovskaya A.M. Perspektivy sovместnoy podgotovki spetsialistov dlya raboty s det'mi so slozhnyimi narusheniyami: materialy nauch.-praktich. konf.: "Inklusivnoe obrazovanie – opyt i perspektivy". Saratov, 2008.