

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 376:37.043.2

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ****Брагина Е.А., Белозерова Л.А.***ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: bragina24@mail.ru*

В статье на основе обобщения научного и практического опыта, отраженного в публикациях, рассматриваются проблемы реализации инклюзивной практики на уровне начального общего образования. Показано, что инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья требует от педагога владения современными технологиями обучения и воспитания детей с любыми нарушениями, технологиями организации совместной и индивидуальной деятельности всех обучающихся в рамках структурированного урока, средствами альтернативной коммуникации. Эти условия реализации инклюзивного обучения осложняются тем, что в инклюзивном классе может быть несколько детей с разными нарушениями. Отмечается в связи с этим, что в ряде публикаций рассматривается инклюзивная компетентность современного педагога как часть его профессиональной компетентности, которую необходимо формировать уже на этапе вузовской подготовки. Сопоставление на основе публикаций инклюзивной практики на уровне дошкольного и начального образования позволяет отметить, что в дошкольном образовании существуют более благоприятные условия для ее успешной реализации. Делается вывод о том, что важнейшей проблемой инклюзивной практики в начальном образовании является недостаточная разработанность ее научно-методической основы и технологий ее реализации. Утверждается, что решение этой проблемы имеет основополагающее значение для преодоления скептического отношения к образовательной инклюзии.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное обучение, технологии инклюзивного обучения, инклюзивная компетентность, инклюзивная практика

CURRENT ISSUES OF INCLUSIVE PRACTICE IN PRIMARY SCHOOL**Bragina E.A., Belozerova L.A.***Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, e-mail: bragina24@mail.ru*

The article deals with the challenges in implementing of inclusive practices at the level of primary education based on scientific and practical experience reflected in the publications. It is shown that inclusive education of children with disabilities demands from the teacher such competences as possession of modern technologies of training and education of children with any disorders, technologies of organization of joint and individual activities of all students in a structured lesson, means of alternative communication. These conditions of the implementation of inclusive education are complicated by the fact that an inclusive classroom can embrace several children with different disabilities. It is noted in this regard that in a number of publications the inclusive competence of the modern teacher as part of his professional competence that should be formed at the stage of University training is considered. Comparison based on publications of inclusive practices at the preschool and primary levels allows to point out that there are more favorable conditions for its successful implementation in preschool education. It is concluded that the most important problem of inclusive practice in primary education is the lack of development of its scientific and methodological basis and technologies of its implementation. It is argued that the solution of this problem is fundamental in overcoming skepticism about educational inclusion.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, inclusive practice, inclusive learning technologies, inclusive competence

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [1] закрепил возможность инклюзивного образования для лиц с особыми образовательными потребностями на всех уровнях образования. В стране расширяется инклюзивная практика, появляется необходимость «осмысления и практического воплощения ценностей инклюзии в реальной педагогической практике от детского сада до вуза» [2, с. 13]. Отметим, что в России инклюзивная практика сориентирована, прежде всего, на образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблемы, связанные с обучением, например, детей иммигран-

тов, в научной литературе обсуждаются существенно реже.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью систематизации и обобщения основных трудностей и противоречий, возникающих в инклюзивном начальном образовании.

В данной статье мы поставили цель на основе обобщения опыта педагогов, дефектологов, руководителей образовательных организаций (далее ОО) и других специалистов рассмотреть некоторые проблемы в практической реализации образовательной инклюзии на уровне начального образования. Понимая принципиальное значение решения вопросов, связанных с материаль-

но-техническим обеспечением и оснащением образовательных организаций, созданием «безбарьерной» образовательной среды для эффективности инклюзивной практики, мы тем не менее сосредоточились на рассмотрении проблем, возникающих в практической педагогической деятельности педагогов инклюзивных ОО [2–4].

Как отмечается в ряде публикаций, серьезные затруднения в реализации инклюзивного обучения в школе связаны с недостаточным нормативным регулированием численности обучающихся с различными вариантами нарушений в развитии в одном классе [5, 6]. Так, если в классе 2–3 ребенка с разными видами нарушений, то для каждого из них требуется разработка индивидуального учебного плана, адаптированной образовательной программы на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Дифференциация образовательных программ как условие образовательной инклюзии возможны только на основе владения педагогом целым рядом компетенций: владения современными технологиями обучения и воспитания детей с любыми нарушениями, технологиями организации различных форм совместной и индивидуальной деятельности всех обучающихся в рамках структурированного урока, средствами альтернативной коммуникации.

Внедрение образовательной инклюзии привело к появлению новой профессиональной компетентности педагога – инклюзивной, понимаемой как интегративно-личностное образование, обеспечивающее эффективность реализации инклюзивной практики [7]. Необходимо учитывать, что федеральный закон «Об образовании в РФ» закрепляет инклюзию как характеристику образования на всех его уровнях. Следовательно, инклюзивная компетентность должна стать частью профессиональной компетентности всех педагогов ОО, независимо от того, реализуют они инклюзивную практику в настоящее время или еще не столкнулись с ее необходимостью. Во многих публикациях отмечается, что инклюзивная компетентность как структурный компонент профессиональной компетентности современного педагога должна формироваться в процессе вузовской подготовки [8–10]. Если обратиться к действующим федеральным государственным стандартам высшего педагогического образования, то в ФГОС высшего педагогического образования уровня бакалавриата определены две компетенции, имеющие непосредственное отношение к инклюзивной практике (способность осуществлять

обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся, и способность проектировать индивидуальные маршруты обучающихся), а в ФГОС высшего педагогического образования уровня магистратуры – одна (способность проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии). Для преодоления дефицита инклюзивной компетенции педагогов в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предусматривается профессиональная переподготовка в области специального (дефектологического) образования или повышение квалификации в области инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ. В инклюзивном обучении детей с сенсорными недостатками дополнительно для учителя начальных классов требуется повышение квалификации в области инклюзивного образования лиц с нарушением зрения/слуха соответственно. Вместе с тем в школу может прийти ребенок с любым нарушением, что предполагает владение учителем технологиями обучения и воспитания детей с самыми разными диагнозами. Сохраняется, кроме того, высокая потребность в научно-методической помощи в инклюзивном обучении детей с сенсорными нарушениями, нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра, которое нередко предполагает владение особыми технологиями, в частности технологиями альтернативной и дополнительной коммуникации [11]. ПМПК, направляя ребенка с ОВЗ в ту или иную школу, должна учитывать ее возможности (кадровый состав, предметно-пространственную среду, материально-техническое оснащение и проч.), однако окончательное решение остается за родителями, которые могут настаивать на обучении своего ребенка в ближайшей школе.

Современный учитель, таким образом, должен стать своего рода универсалом, способным проектировать и реализовывать инклюзивное обучение ребенка практически с любым видом ОВЗ. Следовательно, инклюзивность образования существенно изменяет условия труда педагога, требует от него больших интеллектуальных и физических затрат, стрессоустойчивости, умения контролировать свое эмоциональное состояние, что, в свою очередь, обостряет вопрос о финансировании инклюзивной педагогической деятельности. Как отмечает И.М. Бгажнокова, за рубежом давно осознана высокая экономическая затратность инклюзивного образования [12]. Нерешенность этого вопроса в нашей стране вы-

ступает как немаловажный фактор, порождающий негативные установки педагогов по отношению к инклюзивному обучению детей с ОВЗ [13, 14]. Неудивительно, что многие школы предпочитают выбирать для детей с ОВЗ обучение в отдельных классах, вовлекая их не в совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками, а в совместную внеурочную деятельность. Заметим в этой связи, что объединение детей с ОВЗ в отдельном классе не снимает проблемы, так как учитель в этих условиях должен реализовать различные адаптированные образовательные программы. Кроме того, для реализации различных коррекционных курсов в одних случаях нужен тифлопедагог, в других – сурдопедагог, в третьих – олигофренопедагог. А это определяет необходимость изменения кадрового комплектования организаций, что не всегда соответствует реальным возможностям ОО, в частности в некоторых регионах Российской Федерации актуальна проблема дефицита кадров дефектологов [15].

Проблема недостаточной компетентности педагогов в обучении детей с ОВЗ решается с опорой на опыт специалистов, прежде всего, коррекционных образовательных организаций и Центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения лиц с ОВЗ, а также организацией командного взаимодействия специалистов инклюзивной ОО [12]. Другими механизмами, позволяющими преодолевать дефицит инклюзивной компетентности педагогических работников, поддерживать и направлять их усилия, становятся стажировочные площадки и ресурсные центры. Однако приходится констатировать, что если в ряде крупных городов ресурсные центры достаточно давно созданы и успешно функционируют, то в регионах ситуация не столь благополучна [16]. Так, в Ульяновске первый ресурсный центр для детей с расстройствами аутистического спектра, реализующий комплексную психолого-педагогическую программу их сопровождения, был открыт в ноябре 2017 г. [17].

Стоит отметить, что в регионах развиваются и другие варианты ресурсной поддержки инклюзивного образования – «горизонтальные»: сетевое взаимодействие специалистов разных ОО, позволяющее организовывать не только обмен опытом, но и более широкое взаимодействие детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками [18].

Таким образом, важнейшей проблемой в реализации инклюзивной практики в образовании, в том числе начальном, является проблема инклюзивной компетентности пе-

дагогических кадров. Подготовка педагогического корпуса к реализации инклюзивной практики предполагает ее научно-методическое и технологическое оснащение. Основой эффективной инклюзивной практики педагога является его гуманистическая направленность, принятие «особых» детей. Однако принятие ценностей инклюзии не гарантирует способности педагога реализовывать особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ. Командное и сетевое взаимодействие специалистов в инклюзивном образовании необходимо, но осуществляет инклюзивное обучение в классе педагог, владеющий специальными методами, технологиями и приемами обучения и коммуникации. Следовательно, центральной задачей в обеспечении эффективности образовательной инклюзии становится задача ее научно-методического и технологического обеспечения, решение которой станет основой формирования соответствующих компетенций будущих педагогов уже на уровне вузовской подготовки.

Отметим, что публикаций, раскрывающих методы и технологии инклюзивной практики на уровне начального образования, меньше, чем аналогичных работ, посвященных технологиям инклюзивного обучения в дошкольном образовании [4]. Есть основания считать, что это наблюдение соответствует реальности и существующая ситуация может создавать препятствия на пути обеспечения преемственности инклюзивного обучения особого ребенка в дошкольном и начальном образовании. В практике дошкольных ОО можно отметить ряд факторов, которые облегчают, на наш взгляд, принятие и реализацию инклюзии.

Во-первых, к инклюзивной практике перешли многие ДОО, которые ранее имели коррекционную направленность, а в настоящее время приобрели статус ДОО комбинированного или общеразвивающего вида. Работники таких детских садов не только уже имеют опыт работы с детьми с различными нарушениями, но чаще всего и не испытывают психологических трудностей во взаимодействии с ними.

Во-вторых, в ДОО облегчается задача сопровождения ребенка силами различных специалистов. Режим дня в детском саду, тесное, практически ежедневное взаимодействие воспитателя, логопеда, дефектолога, педагога-психолога, – все это позволяет своевременно отслеживать и обсуждать возникающие у ребенка с ОВЗ трудности, изменения в его состоянии, согласовывать содержание коррекционно-развивающей работы. В материалах московской конфе-

ренции представлен пример такого взаимодействия – «педагогическая волна»: гибкая синхронизация содержания занятий воспитателя и логопеда [19]. Другой пример взаимодействия специалистов ДОО «здесь-и-сейчас» – «педагогический треугольник» [20]. В начальной школе такое взаимодействие мог бы организовывать тьютор. В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ должность тьютора прописана для детей с расстройствами аутистического спектра и двигательными нарушениями, а для детей слепых и слабовидящих – должность помощника (ассистента) педагога. Должность «тьютор» введена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приказом Минтруда от 10.01.2017 г. № 10н утверждён Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», в котором определены трудовые функции и трудовые действия тьютора. В частности, определены такие трудовые действия тьютора, как разработка и подбор методических средств для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, учебных планов и методическое обеспечение взаимодействия субъектов образования в целях индивидуализации образовательного процесса [21]. Однако нет нормативных документов, определяющих регламент его работы (например, недельную нагрузку), введение этой должности в штатное расписание образовательных организаций не является обязательным и в реальности требует специальных согласований администрации ОО с региональным управлением образования [6].

В начальной школе к тому же сложнее соединить общее для всех расписание уроков и необходимые для «особого» ребенка коррекционные занятия в объеме не менее 5 часов в неделю, с одной стороны, и его потребности в определенном режиме учебы и отдыха, нередко – лечении, с другой, что также отмечено в публикациях [22]. Имеет значение и традиционная ориентация школьного образования на академические результаты.

В ДОО, кроме того, возможен более тесный контакт специалистов с родителями, что также позволяет оперативно обсуждать с ними продвижение ребенка по образовательному маршруту, вовлекать их в сотрудничество, постепенно преодолевать отмечающуюся тенденцию переложить основные усилия и ответственность за воспитание и обучение своего ребенка на детский сад.

И, наконец, можно отметить еще один фактор, который практически не упоминается в литературе, но, по нашему мнению, имеет немаловажное значение в реализации

инклюзивной практики значение, – это особенности общения взрослых с детьми в детском саду и школе. Одно из основных отличий деятельности учителя от деятельности воспитателя состоит в преобладании фронтального общения над диадическим – адресованным отдельному ребенку или небольшой группе детей. Инклюзивная практика в большей степени требует диадического общения с «особым» ребенком, которое более привычно и естественно для воспитателя. Для эффективной работы школьного учителя с инклюзивным классом нужна разработка специальных технологий сочетания фронтального и диадического общения на уроке, нередко к тому же требующего владения дополнительными средствами коммуникации.

Разумеется, существует большой опыт обучения детей с ОВЗ, накопленный в рамках специального образования. В научной литературе представлены содержательные руководства по технологиям инклюзивного образования [23, 24]. Мы хотели бы подчеркнуть необходимость систематизации и обобщения технологий инклюзивного обучения детей с различными нарушениями в рамках урочной деятельности педагога и включения специальных разделов, ориентированных на инклюзивное обучение, в программы дисциплин, связанных с методиками преподавания отдельных предметов, в учебные планы высшего педагогического образования. Полезно предусмотреть, кроме того, учебную практику на базе ОО, успешно реализующих инклюзивную практику.

Успешность реализации образовательной инклюзии в существенной степени определяется отношением к ней родителей нормативно развивающихся обучающихся. В публикациях представлены различные формы и методы работы с родителями, обсуждаются вопросы, связанные с реализацией реабилитационного потенциала семьи ребенка с ОВЗ, однако большая часть таких публикаций относится к дошкольному образованию и речь в них идет преимущественно о родителях «особых» детей [2, 4, 25, 26]. Можно отметить очень незначительное число публикаций, в которых рассматриваются модели организации работы с родителями обучающихся с ОВЗ в начальной школе и тем более – со всеми родителями инклюзивных классов. Одновременно приводится неутешительная статистика, свидетельствующая о скептическом отношении к инклюзии большинства родителей нормативно развивающихся детей [27]. Их основные опасения связаны с возможным снижением внимания к здоровым детям и тем самым – снижением качества их об-

учения. Нам представляется, что изменение отношения родителей к инклюзии в первую очередь будет определяться решением проблемы, которая уже отмечена выше: совершенствованием технологий обучения и воспитания детей в инклюзивных классах. Полагаем, что самый убедительный аргумент для родителей здорового ребенка в пользу инклюзии – его хорошие академические результаты и позитивное отношение к учебе, школе и одноклассникам. Разумеется, мы имеем в виду и умение учителя транслировать обучающимся толерантное отношение ко всем детям, независимо от их психофизических, социальных, национальных, религиозных и иных особенностей, и его владение технологиями организации конструктивного, партнерского взаимодействия между детьми.

Завершая этот достаточно краткий обзор, повторим, что, по нашему мнению, важнейшей проблемой в современной инклюзивной образовательной практике в начальной школе является недостаточная разработанность ее научно-методической основы и технологий ее реализации, что, в свою очередь, серьезно затрудняет и формирование инклюзивной компетенции педагогов, и обеспечение преемственности дошкольного и начального образования в обучении и социализации детей с ОВЗ. Наша точка зрения подтверждается результатами исследования рисков внедрения инклюзии в высшем образовании, в котором показано, что «одним из существенных рискогенных факторов... в расширении инклюзивных практик является отсутствие специальных профессиональных навыков у преподавателей» [28, с. 101]. Необходимо, по нашему мнению, расширить инклюзивную подготовку студентов, получающих педагогическое образование по профилю начальное образование. Стоит и еще раз отметить отсутствие нормативно-правового регулирования количества детей с разными нарушениями в инклюзивном классе, которое в условиях ориентации обучения на образовательные результаты существенно затрудняет деятельность учителя и может вести к снижению качества обучения. Значимость решения этих проблем определяется их основополагающим значением и для успешности внедрения образовательной инклюзии, и для преодоления скептического отношения к ней и самих педагогов, и родителей, и общества в целом.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Консультант-плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.03.2018).

2. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. 352 с.

3. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–19. С. 4292–4297.

4. Инклюзивное образование: региональный опыт и векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2018. 308 с.

5. Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Методологические аспекты инклюзивного образования // *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2017. С. 44–54.*

6. Маркова К.Н. Проблемы реализации инклюзивного образования в начальной общеобразовательной школе // *Инклюзивное образование: региональный опыт и векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск: УлГПУ, 2018. С. 30–33.*

7. Козырева О.А. Специальные умения в структуре профессиональной компетентности учителя инклюзивного образования // *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2017. С. 287–293.*

8. Зимнухова Т.Ю., Кожекина Т.В., Кондратьева В.В. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности // *Научные исследования в образовании*. 2011. № 4. С. 22–28.

9. Рымханова А.Р. и др. К вопросу о подготовке педагогов реализующих инклюзивную практику // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 1-2. С. 267–269.

10. Ташина Т.М., Семенов А.А. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном образовании // *Современные исследования социальных проблем*. 2014. № 2 (34). С. 21.

11. Добронькина М.А. Обучение средствам альтернативной и дополнительной коммуникации кадров образовательных учреждений как основной компетенции педагогов инклюзивного образования // *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2017. С. 433–435.*

12. Бгажнокова И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 30–39.

13. Королева Ю.А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 20. С. 77–80. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (дата обращения: 01.06.2018).

14. Наумов А.А. Современные проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в России и за рубежом // *Вестник ПГППУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2017. № 2–1. С. 110–114.

15. Назарова Н.М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации // *Специальное образование*. 2008. № 11. С. 5–11.

16. Беткер Л.М. Стажировочные площадки и тьюторство в организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник урведения*. 2015. № 2 (21). С. 144–148.

17. Борисова Г.Н., Прокофьева М.В. Организация комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на территории Ульяновской области // *Инклюзивное образование: региональный опыт и векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск: УлГПУ, 2018. С. 71–76.*

18. Огороднова О.В., Патрушева И.В. Региональные аспекты межведомственного взаимодействия в инклюзивном образовании // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8. № 5–3. С. 119–124.

19. Берсекова Л.Б., Голованова Н.А. Педагогическое взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в инклюзивном образовательном пространстве (из опыта работы) // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2017. С. 400–402.
20. Черемисина Я.А., Иванова Е.В. «Педагогический треугольник»: воспитатель педагог-психолог учитель-дефектолог – основа успешного включения ребенка с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2017. С. 331–334.
21. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // Консультант-плюс: сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498 (дата обращения: 15.04.2018).
22. Соловьева С.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области: статистика, опыт, проблемы и перспективы // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2017. С. 128–137.
23. Самсонова Е.В., Дмитриева Т.П., Хотылева Т.Ю. Основные педагогические технологии инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 36 с. URL: http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2015/03/OPT_broshiura.pdf (дата обращения: 17.04.2018).
24. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. М.: РООИ «Перспектива», 2011. 138 с.
25. Власенко С.В. Организация работы семейной комнаты в дошкольном образовательном учреждении // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. Т. 4. № 11. С. 51–54.
26. Сваталова Т.А., Кудрявцева Е.П., Штельвак Н.В. Сотрудничество с родителями в условиях лекотеки // Специальное образование. 2014. Т. 2. С. 261–263.
27. Чернышов М.Ю. Об инклюзивном образовании как форме интеграции образования в интересах инвалидов // Интеграция образования. 2013. № 4 (73). С. 84–91.
28. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 98–105.