

УДК 376.1  
ББК Ч404.46

ГСНТИ 14.01.11; 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

**В. И. Лубовский** **V. I. Lubovskiy**  
Москва, Россия Moscow, Russia

## **ИНКЛЮЗИЯ — ТУПИКОВЫЙ ПУТЬ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

## **INCLUSION: A DEAD END FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

**Аннотация.** В статье характеризуется развитие системы специальных школ и детских садов в нашей стране в направлении углубления дифференциации в соответствии с важным принципом современной отечественной педагогики — достижения максимально возможной индивидуализации обучения.

Развернувшаяся в последние годы интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения общего назначения, особенно в форме инклюзии, прямо противоположна этому принципу педагогики и игнорирует закономерности психической деятельности детей с ограниченными возможностями (ОВ). Поражает и то, что к реализации интеграции были привлечены неспециалисты, проявляющие непонимание того, что они делают: внедряя инклюзию, они разрушили инклюзивное обучение детей с недостатками речи, которые, обучаясь в обычной школе, получали логопедическую помощь в школьных логопедических пунктах.

Приводятся данные о 35-летнем опыте внедрения интеграции в США и 30-летнем в Великобритании. И в той и в другой стране среди специалистов нет единого мнения о целесообразности интеграции, особенно в форме инклюзии. Ребенок с ОВ в обычной школе лишается по крайней мере большей

**Abstract.** The article characterizes the development of the system of special schools and kindergartens in our country in the direction of enhancing differentiation in accordance with an important principle of the modern domestic pedagogy — achievement of the highest possible individualization of education.

Actively propagated in recent years, the integration of disabled children in general education institutions, particularly in the form of inclusion, is directly contrary to this principle of pedagogy and ignores of the laws of psychological activity of children with disabilities. It is also amazing that non-specialists were engaged in realization of integration, showing absolute ignorance of what they were doing: by implementing inclusion they ruined the inclusive education of children with speech impairments who received logopedic assistance at speech therapy units while studying at a regular school.

Information about 35 years of experience of implementation of integration in the US and about 30 years of similar activity in the UK is available. But in both countries there is controversy among experts on the feasibility of integration, especially in the form of inclusion. A child with disability at a general education school loses the greater part of the funds and conditions which are provided by the system of special training, but wherever

части тех средств и условий, которые обеспечивают специальное обучение, в то время как он, где бы ни учился, остается объектом специального обучения. Нет никаких убедительных исследований, которые доказывали бы, что хоть одно из заявленных преимуществ инклюзии было достигнуто. Более того: все большее внимание к адаптации учебных пособий убеждает в том, что основная идея инклюзии — обучение ребенка с ОВ в одном классе с нормально развивающимися детьми по той же программе и тем же учителем — для большинства детей с ОВ несостоятельна.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзии; индивидуализация обучения; инклюзивное образование; дифференциальное обучение.

**Сведения об авторе:** Лубовский Владимир Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования.

*Место работы:* главный научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Московского городского педагогического университета, Институт специального образования и комплексной реабилитации.

**Контактная информация:** 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО.

*E-mail:* isokr.info@mgpu.ru.

Важнейший принцип педагогики — максимально возможная индивидуализация обучения. В целях реализации этого принципа при обучении детей с недостатками развития (с ограниченными возможностями) отечественные дефектологи (педагоги и психологи) с начала прошлого века вели исследования, направленные на создание оптимальной организа-

ции обучения каждого типа нарушений развития, оптимального содержания и методов, а также наиболее высокого доступного уровня знаний.

**Keywords:** children with disabilities; inclusion; individualization of education; inclusive education; differentiated education.

**About the author:** Lubovskiy Vladimir Ivanovich, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education.

*Place of employment:* Principal Scientific Researcher of Laboratory of Inclusive Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

ции обучения каждого типа нарушений развития, оптимального содержания и методов, а также наиболее высокого доступного уровня знаний.

С середины 50-х гг. XX в. такие исследования охватывали и дошкольников с ограниченными возможностями, а с 80-х гг. — и ранний, т. е. преддошкольный период [2; 3; 8; 9].

Развитие системы специальных школ завершилось в 1981 г. открытием школ для детей с задержкой психического развития. Это был заключительный этап тринадцатилетней экспериментально-исследовательской работы, в которой была убедительно доказана высокая эффективность дифференцированного обучения детей даже со слабовыраженными недостатками. Работа эта велась в соответствии с государственной темой «Диагностика и компенсация слабовыраженных отклонений в развитии», которая Государственным комитетом по науке и технике в 1968 г. была поручена Институту дефектологии АПН СССР в качестве ведущего учреждения. Кроме Института дефектологии, к работе были подключены Институт дошкольного воспитания и Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, а также Московский институт психиатрии Минздрава РСФСР. Ответственным руководителем работ был назначен автор этих строк.

В ходе экспериментов надо было доказать, что дети со слабовыраженными нарушениями развития (задержкой психического развития) занимают по количеству самое большое место среди обучающихся в школах общего назначения и испытывающих значительные трудности, а некоторые из них после повторного обучения в одном или двух (а то и трех) начальных классах выпадают из обучения, бросают школу. Становясь безнадзорными, они рекрутируются асоциальными и преступными элемен-

тами. На протяжении трех лет изучались стойко неуспевающие при переходе из класса в класс по одному, двум и большему числу предметов. Исследование проводилось во всех школах (32) одного района г. Москвы. По существу это было первое популяционное (хотя и очень узкое) исследование в области изучения и обучения детей с ограниченными возможностями. До него статистика в этой области ограничивалась данными о том, сколько детей с недостатками развития обучается в специальных школах. Процент стойко неуспевающих в начальной школе оказался довольно высоким — 4,5%. Часть этих детей (от  $\frac{1}{2}$  до  $\frac{1}{3}$ ) в пределах школы общего назначения так и не справляется с усвоением программы начальной школы. Вот для них и необходимо специальное обучение.

Вторым новшеством, впервые примененном в этом исследовании, было экспериментальное сравнение детей трех типов развития — с задержкой развития, с умственной отсталостью и нормально развивающихся. Это не только позволило глубже понять своеобразие слабовыраженных недостатков психической деятельности, но и послужило развитию специальной психологии в целом, подвело нас к развитию идей Л. С. Выготского о специфических закономерностях аномального развития [4; 10].

В процессе разработки новой системы обучения расширялась и экспериментальная ее проверка, и, начатая в 1968 г. с одного экспери-

ментального класса, к 1980 г. проверка новой системы организации, программ и методологических подходов работы шла в девяти экспериментальных школах, расположенных на разных территориях Союза. Были собраны весьма важные и убедительные катанестические данные: обследованы 203 выпускника первых трех экспериментальных школ. Результаты: все они, окончив нашу школу (т. е. получив неполное среднее образование), продолжали обучение и получили среднее образование разными путями (техникум, ФЗУ, ПТУ, вечерняя школа и старшие классы обычной школы). Все работали: кто по специальности, полученной в школе, кто по профессии, приобретенной при продолжении учебы. Один выпускник поступил в педагогический вуз.

Таким образом, мы видим, государство стимулировало и поддерживало углубление дифференциации в системе обучения детей с ограниченными возможностями. Нынешние изменения в системе специального обучения являются диаметрально противоположными этому направлению и противоречат принципам педагогики и психологическим данным об особенностях детей с ограниченными возможностями. Мой друг Владимир Петрович Зинченко, много сделавший для психологии образования, говорил о действиях такого рода: «Курс прежний, но ход задний». Вообще создается впечатление, что ни руководство, принявшее решение о широкомасштабном введении инк-

люзии в нашей системе специального обучения, ни те люди, которые были привлечены к реализации этой акции и получили гранты (почему-то это были не научные сотрудники Института коррекционной педагогики и не работники дефектологических факультетов педвузов), не имели ни малейшего представления ни об особенностях обучения детей с ограниченными возможностями, ни об их психологических особенностях. Об этом свидетельствует многое: например, разработчики не знали о том, что у нас довольно давно существует настоящее, обоснованное и обеспеченное инклюзивное обучение, правда, только для детей со слабо выраженными недостатками речевого развития, которые, обучаясь в обычной школе, получают помощь логопедов на базе школьных логопедических пунктов [11]. Ликвидировав эти пункты, сторонники нововведений лишили таким образом детей специальной поддержки [5]. Не знали они и о том, что в России еще до Октябрьского переворота проводились эксперименты по интеграции учеников специальной школы в школу общего назначения, которые привели к выводу о нецелесообразности и бесполезности такой интеграции. В советское время эксперименты по интеграции в школу общего назначения в форме инклюзии, также не давшие положительных результатов, были организованы с участием глухих (50-е гг. XX в.) и незрячих (80-е гг.).

Пора рассмотреть причины непригодности условий школы обще-

го назначения для обучения детей с ограниченными возможностями. Главная из них — несоответствие этих условий особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями. Особые образовательные потребности — результат тех недостатков, которые проявляются в познавательной деятельности этих детей и являются следствием специфических закономерностей развития и психической деятельности лиц с ограниченными возможностями, впервые выделенных нами в 1971 г. [2; 10]. Из этих закономерностей мы здесь приведем только те, которые играют наиболее важную роль в возникновении особых образовательных потребностей.

Прежде всего это замедленные по сравнению с нормально развивающимися сверстниками прием и переработка информации, а также значительно меньший ее объем и сроки хранения. Другими словами, это недостатки восприятия и памяти. Важную роль играют и недостатки речевого развития, своеобразные при каждом типе нарушенного развития, а также более низкая работоспособность и быстрая утомляемость. Все эти особенности были выявлены в экспериментальных исследованиях, проводившихся в 1970—1980-х гг. (см., например: «Дети с задержкой психического развития», 1984). Не менее значима и более-менее выраженная несформированность мыслительных операций.

Все эти проявления более значительно выражены к началу

школьного возраста и постепенно сглаживаются в процессе овладения развивающей программой и получения индивидуальной помощи в специальной школе. Однако, как показали эксперименты, даже к концу обучения в специальной школе (программа которой соответствует основной школе общего назначения, т. е. для учеников старшего подросткового или начала юношеского возраста) эти особенности, более-менее выраженные, еще обнаруживаются. В более старшем возрасте соответствующие эксперименты не проводились.

Эти особенности познавательной деятельности и отсутствие познавательного интереса, характерного для нормально развивающихся дошкольников, приводят к тому, что у детей с ограниченными возможностями к началу школьного обучения не накапливаются те знания об окружающем мире, которые, по мнению некоторых психологов, составляют более половины всех знаний, приобретаемых человеком за всю жизнь, и являются «объектом обработки» программы начальных классов, где по существу не привносится ничего не известного уже дошкольнику, кроме умножения и деления, а также знаний по истории.

Что же происходит в ходе начального обучения? Это систематизация, классификация, «терминологизация» материала, уже известного ребенку. Но ребенок с ограниченными возможностями такими знаниями не располагает, ему непонятно и неинтересно то, о чем

говорит учитель. Именно поэтому для таких детей необходимы пропедевтические разделы в программах по всем предметам и специальная работа по формированию познавательных интересов. Это требует значительных затрат времени и является одной из причин увеличения продолжительности начального обучения во всех специальных школах.

Описанные выше особенности познавательной деятельности лежат в основе особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями. Мы предлагаем следующее психологическое определение этих потребностей. *Особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения.*

Что же предполагает реализация этих условий в процессе начального обучения?

1. Подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т. е. формирование у них необходимых знаний).

2. Формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению.

3. Замедленный темп преподнесения новых знаний.

4. Меньший объем «порций» приподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний

педагогов с учетом того, что закон «магического числа  $7 \pm 2$ » для детей с недостатками развития не действует, т. е. объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них меньше.

5. Использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода).

6. Организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей.

7. Максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции.

8. Контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала.

9. И, разумеется, ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т. д.

Эти требования к учебному процессу реализуются в специальных школах применительно к каждому типу нарушенного развития и уровню обучения. Совершенно очевидно, что эти требования невозможно выполнить в условиях школы общего назначения, где, кроме 1—2 «инклюзивированных», все остальные ученики в них не нуждаются. Что там будет делать «инклюзивированный» в первый класс ребенок?

Важно знать, насколько успешно осуществляется внедрение инте-

грации в общую систему обучения детей с ограниченными возможностями в тех странах, где этот процесс идет уже не первое десятилетие.

Инициатива в осуществлении интеграции, в том числе и инклюзии как наиболее радикальной ее формы, принадлежит США и не имеет под собой никаких психолого-педагогических оснований типа намерения совершенствовать систему обучения детей с ограниченными возможностями. Единственная первопричина — требование свободы выбора школы и возможности обучать ребенка в школе, ближайшей к дому. Дальнейшее развитие обоснований шло по линии социально-политической, вплоть до аналогизации системы дифференцированного обучения детей с нарушенным развитием с расовой сегрегацией, что было отмечено американским дефектологом Э. Зиглером [1] как недопустимый подход, поскольку расовые различия никакого влияния на умственное развитие и познавательные возможности, в отличие от психофизиологических особенностей, не оказывают.

Хотя закон, известный сейчас как «Закон об образовании американцев с ограниченными возможностями», был принят в 1975 г., интеграция детей с ОВ в школы общего назначения начала вводиться только в 1980-м.

Несмотря на отсутствие понимания особых образовательных потребностей (вследствие недостаточного уровня развития специальной педагогики и специальной психологии), этот закон предусматри-

вал ряд важных мероприятий, в частности, «раннее вмешательство», т. е. начало коррекционно-развивающей работы с 3-летнего возраста до 5 лет, т. е. до школы, а следовательно, и диагностику недостатков развития в 3 года.

Что касается результатов инклюзии, то никаких убедительных данных о ее преимуществах по сравнению с дифференцированным обучением, т. е. в специальной школе, нет. Специалисты разделились на два лагеря: абсолютные сторонники и противники, которые говорят о том, что, нуждаясь в специальном обучении, где бы он ни учился, ученик с ОВ в обычной школе лишен всех тех специальных средств, которые имеются в специальных школах — специалистов-дефектологов, специальных методик обучения по всем предметам и наглядных средств, а также иных условий обучения в целом.

Крупные специалисты в области изучения и обучения детей с ОВ выражают сомнения в целесообразности инклюзии. Примером могут служить Э. Зиглер и Дж. Кауфман, показательное мнение которого мы здесь приведем: «Происходят изменения в том, как, где и кто обучает детей с ограниченными возможностями. Остается открытым вопрос: принесут ли эти изменения более подходящее и более эффективное обучение таким учащимся, или в результате мы вернемся к раннему периоду, когда недостатки развития вообще не выявлялись и такие дети оказывались неприспособленными в системе

общего образования, которая, как предполагалось, пригодна для всех детей?» [14, с. 417].

В Великобритании начало внедрения инклюзии относится к 1985 г. и связано с предшествовавшим этому изучением ситуации в области специального обучения, результаты которого в виде доклада (Warnok report) были представлены Министерству образования в 1981 г. После изучения материалов этого доклада было сделано очень многое для раннего выявления недостатков развития и их коррекции в случае наличия. Обязательное диагностическое обследование все дети проходят в 2 года, после чего назначаются необходимые мероприятия, которые должны проводить специалисты. Диагностика проводится ежегодно до 5 лет с целью выявления успешности назначенных развивающих мероприятий и продвижения ребенка. Представляет интерес механизм контроля за всей этой работой [13].

Такая замечательная система создана только на основе эмпирических данных, при отсутствии понимания сущности и значимости особых образовательных потребностей. Более того, при том, что эти потребности (в отличие от США, термин «особые образовательные потребности» в Великобритании используется) считаются социально-экономическим продуктом, выходит, что куда ни поместят ребенка для обучения, там и будет место удовлетворения его особых образовательных потребностей.

Как и в США, среди специалистов-педагогов существует два

мнения относительно инклюзии, и так же, как там, отсутствуют конкретные данные о ее пользе.

Представляет интерес, как происходит внедрение интеграции в Словакии, где этот процесс начался более 20 лет назад. Отсылаем читателя к статье замечательного словацкого психолога Ладислава Пожара, опубликованной на русском языке в журнале «Коррекционная педагогика: теория и практика» [7].

Наши наблюдения в одной из основных школ (high school) штата Висконсин, считавшемся «модельным» по осуществлению интеграции, позволили установить ряд важных моментов. На общее количество учащихся (800 человек) было 16 детей с ограниченными возможностями и «коррекционный кабинет» (Resource room) с 8 дефектологами разных специальностей. В классе, который мы наблюдали весь учебный день, было всего 16 детей, из них 3 с ОВ: слепая девочка и два умственно отсталых мальчика. Кроме «общего» педагога класса, с девочкой все время работал тифлопедагог, а с умственно отсталыми мальчиками — еще один педагог-дефектолог, т. е. шли индивидуальные занятия. Правда, на уроке чтения все дети читали один и тот же текст. Но на уроке математики умственно отсталые занимались совсем по другой программе. Нельзя не отметить, что такой насыщенности специалистами мы не видели больше ни в одной школе того же «модельного» штата.

За 30 с лишним лет с начала интеграции не было ни одной работы, которая убедительно доказывала бы преимущества интегрированного подхода и прежде всего инклюзии.

В 2000 г. в Ванкувере (Канада) проходил очередной международный конгресс по проблемам обучения детей с ограниченными возможностями. Из общего числа заседаний (по разным секциям — более 40) примерно 15 были посвящены проблеме адаптации программ школ общего назначения и разработке адаптированных пособий для первой и второй ступени школьного обучения. Думал ли кто-нибудь из руководителей системы образования и из получивших гранты на введение инклюзии в России о неизбежности такой перспективы? А если не думал, стоит подумать и о том, что рассуждать после этого о равенстве в образовании просто смешно. Кстати, ни одного сравнительного исследования результатов обучения в условиях инклюзии и в условиях дифференциации на Конгрессе представлено не было!

В заключение — риторический вопрос: какую цель ставили инициаторы этого «инновационного» — на 100 лет назад — шага в стране, имевшей лучшую в мире систему образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями? (Лучшая не по принципу «Россия — родина слонов», квасной патриотизм мне вовсе не свойственен; основания для такой оценки следующие: 1) самый высокий уровень образования во

всех типах специальных школ, и притом цензовый, т. е. соответствующий по объему и содержанию программам той или другой ступени школы общего назначения; 2) наличие специальных учебников для всех классов специальных школ по всем предметам; 3) трудовая и предпрофессиональная (и даже профессиональная) подготовка; 4) цензовый характер образования обеспечивает возможность после окончания специальной школы продолжить обучение в образовательном учреждении общего типа, т. е. дает возможность интеграции в средние и высшие учебные заведения).

Так какова же была цель? Удешевить обучение детей с ОВ? Улучшить его? Облегчить интеграцию в общество? Обеспечить более быструю и эффективную социализацию — усвоение детьми образа действий и привычек нормально развивающихся? Все это мифы интеграции, как говорят крупнейшие американские специалисты в этой области, например, Э. Зиглер и Дж. Кауфман. А может, это желание доказать, что мы стремимся в Евросоюз и готовы к любым изменениям? Или просто «разрушить старое», достигнутое великими трудами, до основания, а затем... Как поется в «Интернационале»?

Мария Черна, известный чешский ученый, одна из ведущих дефектологов Карлова университета (Прага), в порыве угодничества перед европейскими коллегами дошла до того, что назвала идею дифференцированного обучения детей с

ОВ «продуктом коммунистической идеологии» [12]. Значит, с начала прошлого столетия и до 80-х гг. все страны, в том числе Америки и Западной Европы, строили обучение детей с ОВ под влиянием коммунистической идеологии?! Хвала ей!

#### Литература

1. Зиглер, Э. Понимание умственной отсталости : пер. с англ. / Э. Зиглер, Р. М. Ходапп. — Киев : Сфера, 2001.
2. Левченко, И. Ю. Методологические основания функционирования системы ранней помощи в РФ / И. Ю. Левченко // Сборник статей по материалам VIII Международ. теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 г.). — М. : Парадигма, 2016. — Т. 1. — С. 205—211.
3. Левченко, И. Ю. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23294>.
4. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.
5. Лубовский, В. И. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2015. — № 3 (15). — С. 38—43.
6. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма / Н. М. Назарова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования : сб. науч. статей. — М., 2015. — С. 42—53.
7. Пожар, Л. Школьная интеграция детей и подростков с нарушениями психического развития в Словакии / Л. Пожар // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2016. — № 2 (68). — С. 22—29.
8. Приходько, О. Г. Современные тенденции оказания комплексной помощи детям первых лет жизни / О. Г. Приходько // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2014. — № 1 (59). — С. 12—14.
9. Приходько, О. Г. Становление системы ранней помощи в России : моногр. / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — М. : Парадигма, 2015. — 126 с.
10. Специальная психология : в 2 т. — 7-е изд., перераб. и доп. — М., 2016. — (Сер. 61 : Бакалавр и магистр. Академический курс).
11. Филатова, И. А. Обучение школьников с дизартрией в условиях инклюзивного образования / И. А. Филатова // Организация и содержание обучения детей со сложной структурой дефекта : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Федеральный ин-т развития образования. — Челябинск, 2014.
12. Cerna, M. Czechoslovakia / M. Cerna // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 274—285.
13. Davies, J. D. England and Wales / J. D. Davies, M. Landman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 452—469.
14. Hallenbek, B. A. United states / B. A. Hallenbek, J. M. Kaufman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 403—417.

### References

1. Zigler, E. Ponimanie umstvennoy ots-talosti : per. s angl. / E. Zigler, R. M. Kho-dapp.— Kiev : Sfera, 2001.
2. Levchenko, I. Yu. Metodologicheskie osnovaniya funktsionirovaniya siste-my ranney pomoshchi v RF / I. Yu. Lev-chenko // Sbornik statey po materialam VIII Mezhdunar. teoretiko-metodologi-cheskogo seminar (14 marta 2016 g.). — M. : Paradigma, 2016. — T. 1. — S. 205—211.
3. Levchenko, I. Yu. Mnogourovneva-ya model' diagnostiki v sisteme ranney pomoshchi detyam s ogranichennymi voz-mozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] / I. Yu. Levchenko, I. V. Evtu-shenko // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 6. — Re-zhim dostupa: [http://www.science-educat-ion.ru/130-23294](http://www.science-education.ru/130-23294).
4. Lubovskiy, V. I. Obshchie i spetsifi-cheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detey / V. I. Lubovskiy // Defektologiya. — 1971. — № 6. — S. 15—19.
5. Lubovskiy, V. I. Integratsiya v sis-teme obshchego obrazovaniya i novye za-dachi psikhologov / V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko // Sistemnaya psikholo-giya i sotsiologiya. — 2015. — № 3 (15). — S. 38—43.
6. Nazarova, N. M. Inklyuzivnoe obu-chenie kak sotsial'nyy proekt: analiz s pozitsiy sotsial'nogo konstruktivizma / N. M. Nazarova // Sovremennye proble-my teorii, istorii, metodologii inklyuziv-nogo obrazovaniya : sb. nauch. statey. — M., 2015. — S. 42—53.
7. Pozhar, L. Shkol'naya integratsiya detey i podrostkov s narusheniyami psi-khicheskogo razvitiya v Slovakkii / L. Po-zhar // Korrektsionnaya pedagogika: teo-riya i praktika. — 2016. — № 2 (68). — S. 22—29.
8. Prikhod'ko, O. G. Sovremennye ten-dentsii okazaniya kompleksnoy pomo-shchi detyam pervykh let zhizni / O. G. Pri-khod'ko // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2014. — № 1 (59). — С. 12—14.
9. Prikhod'ko, O. G. Stanovlenie siste-my ranney pomoshchi v Rossii : mo-nogr. / O. G. Prikhod'ko, O. V. Yugo-va. — M. : Paradigma, 2015. — 126 s.
10. Spetsial'naya psikhologiya : v 2 t. — 7-e izd., pererab. i dop. — M., 2016. — (Ser. 61 : Bakalavr i magistr. Akademi-cheskiy kurs).
11. Filatova, I. A. Obuchenie shkol'ni-kov s dizartriyei v usloviyakh inklyuziv-nogo obrazovaniya / I. A. Filatova // Or-ganizatsiya i sodержanie obucheniya detey so slozhnoy strukturoy defekta : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / Federal'nyy in-t razvitiya obrazova-niya. — Chelyabinsk, 2014.
12. Cerna, M. Czechoslovakia / M. Ce-rna // Comparative Studies in Special Edu-cation / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 274—285.
13. Davies, J. D. England and Wales / J. D. Davies, M. Landman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazu-rek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P.452—469.
14. Hallenbek, B. A. United states / B. A. Hallenbek, J. M. Kaufman // Com-parative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P.403—417.

1.