Слюсаренко Яна Александровна

ГБПОУ РО "Шахтинский педагогический колледж"

Студентка 4 курса группы «Б»

Специальности 050715/44.02.05

**Курсовая работа по педагогике.**

**Организация инклюзивного образования в системе начального общего образования.**

Руководитель работы

Преподаватель педагогики

Лозовая Г.В.

# Содержание

|  |
| --- |
| **Введение** |
| **Глава I.** Теоретические основы инклюзивного образования |
| **1.1.**Понятие и сущность инклюзивного образования |
| **1.2.**Основные направления инклюзивного образования |
| **Глава II.**Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в системе НОО  на примере МБОУ г. Шахты СОШ № 21 |
| **2.1.**Опыт организации инклюзивного образования в России за рубежом |
| **2.2.**Описание опыта работы учителя начальных классов по реализации инклюзивного образования |
| **Заключение** |
| **Список литературы** |

**Введение**

Право на образование является важнейшим социально-культурным правом человека, поскольку образование – это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени может повлиять на развитие личности.

Тенденция увеличения в нашей стране количества детей-инвалидов, недостаточность существующих форм обучения и воспитания, соответствующих потребностям и способностям детей данной категории, многочисленные проблемы их адаптации и социальной интеграции в общество позволяют сделать вывод о несовершенстве социальной и образовательной политики в отношении детей с нарушениями развития.

Развитие инклюзивного образования в России – веление времени и обязанность социального государства, взявшего на себя ряд обязательств по отношению к детям-инвалидам. Успешность реализации этих обязательств зависит не только от государства, но и от позиции общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями вообще и к образованию этих детей-инвалидов, в частности. Идея совместного обучения и воспитания детей-инвалидов и здоровых детей встречает возражения со ссылками на отсутствие условий для их осуществления: материальных, организационных, финансовых, менталитета населения и педагогических работников[2, 39].

Несмотря на интерес педагогов, психологов, социологов (H.H. Малофеев, Н.И. Скок, Е.Р. Ярская-Смирнова, Т.А. Добровольская и Н.Б. Шабалина, В.П. Гудонис, Н.Д. Шматко и др.) к вопросам интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития, эта проблема остается недостаточно разработанной в теоретическом и практическом плане, о чем свидетельствует малочисленность фундаментальных работ, противоречивость взглядов на качественную оценку интеграционного процесса и фрагментарность его практического осуществления в современной России [11,19].

Проблема инклюзивного образования рассматривается рядом авторов: Шипициной Л.М., Элькониным Д.Б, Загуменновым Ю.Л., Сорокоумовой С.Н., Акатовым Л.И., Сабельниковой C.И. и др. Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

На сегодняшний момент можно выделить несколько основных проблем в инклюзивном образовании: отсутствие гибких образовательных стандартов; несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка; отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии; отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей; недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

В настоящее время наша страна находится лишь в начале пути к действительно инклюзивному образованию. И на этом пути вопросы организации и реализации инклюзивного обучения требуют дальнейшего решения не только в организационно-правовом отношении, но и в научно-методическом.

Учитывая актуальность проблемы инклюзивного образования в России, нами было организовано и проведено теоретическое исследование обозначенной проблемы.

Цель: рассмотрение проблемы инклюзивного образования в Российской Федерации и за рубежом.

Объект исследования: образовательный процесс начальной школы

Предмет исследования: организация инклюзивного образования в системе начального общего образования.

Гипотеза исследования. Успешности инклюзивного образования способствует систематическая работа по созданию и внедрению методов работы с детьми, которые имеют особые потребности.

Задачи:

1. Раскрыть понятие и сущность инклюзивного образования.
2. Рассмотреть проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России и за рубежом.
3. Изучить опыт организации инклюзивного образования на прмере школы №21 г.Шахты.

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение научного материала и практического опыта.

Теоретическая значимость состоит в том, что в ходе работы раскрыты понятие и сущность инклюзивного образования, рассмотрены проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России и за рубежом.

Практическая значимость. Изучен опыт организации инклюзивного образования на примере школы №21 г.Шахты. Данный анализ может быть полезен учителям начльной школы при организации процесса обучения детей с особыми потребностями. Также данные анализа могут быть положены в основу дальнейшей разработки проблемы инклюзивного образования в системе начального общего образования.

Результаты исследования систематизированы, и представлены в виде курсовой работы, состоящей из введения, двух глав, четырех параграфов, заключения и списка литературы.

**ГлаваI. Теоретические основы инклюзивного образования.**

* 1. **Понятие и сущность инклюзивного образования.**

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. Эту и множество других проблем в современной школе призвано решить инклюзивное образование [2,40].

Прежде, чем перейти к характеристике инклюзивного образования, остановимся кратко на понятиях «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети-инвалиды».

В Российской Федерации установление статуса «инвалид» осуществляется учреждениями медико-социальной экспертизы и представляет собой медицинскую и одновременно юридическую процедуру. Установление группы инвалидности обладает юридическим и социальным смыслом, так как предполагает определенные особые взаимоотношения с обществом: наличие у инвалида льгот, выплата пенсии по инвалидности, ограничения в работоспособности и дееспособности. Некоторые специалисты рассматривают инвалидность как одну из форм социального неравенства [15,33].

Принято различать следующие ключевые понятия:

дефект или нарушение: любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции, или отклонение от неё;

инвалидность: ограниченность конкретного индивидуума, вытекающая из дефекта или инвалидности, которая препятствует или лишает его возможности выполнять роль, считающуюся для этого индивидуума нормальной в зависимости от возрастных, половых, социальных и культурных факторов;

нетрудоспособность: ограниченность конкретного индивидуума, которая вызвана дефектом или инвалидностью.

Слово «ребёнок-инвалид» в настоящее время все чаще заменяется на «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья». Общественные организации инвалидов считают, что важно использовать корректную по отношению к детям-инвалидам терминологию: «ребёнок с задержкой в развитии» (а не «слабоумный», «умственно неполноценный»), «перенесший полиомиелит» (а не «жертва полиомиелита»), «использующий инвалидную коляску» (а не «прикованный к инвалидной коляске»), «имеет ДЦП» (а не «страдает ДЦП»), «слабослышащий» (а не «глухонемой»). Эти термины более корректны, так как ослабляют деление на «здоровых» и «больных» и не вызывают жалости или негативных эмоций [3,34].

Так что же такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности [2,42].

Инклюзивное образование – 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 особыми потребностями. 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. Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека, а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие [4,132].

Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели, создание включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад.

Принципом инклюзивного обучения состоит в том, что педагоги и администрация обычных школ принимают детей вне зависимости от их интеллектуального, эмоционального, физического развития, социального положения и создают им условия на основе педагогических и психологических приемов, которые ориентированы на потребности детей.

При инклюзивном подходе образовательный процесс позволяет школьникам приобрести нужные компетенции по образовательным стандартам. Главный субъект инклюзивного образования – ребенок с ограниченными возможностями. В сфере обучения понятие ребенок с ограниченными возможностями характеризует детей, который в силу умственных, психических, физических недостатков не могут овладеть обычной школьной программой и нуждаются в специально разработанных содержании, методиках, стандартах образования.

Шипицина Л.М. отмечала, что учитывая вариативность индивидуального развития школьников, образовательным учреждением предусматриваются модели совместного обучения с сохранением необходимой специализированной педагогической и психологической помощи [14,63].

Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Для детей с ограниченными возможностями здоровья принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей таких учащихся должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа означает, что:

- все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

- задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;

- в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [11,20].

Необходимо выделить восемь принципов, на которых базируется инклюзивное образование (как и образование в целом), но и образование в целом:

1) Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

2) Каждый человек способен чувствовать и думать.

3) Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4) Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

5) Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6) Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7) Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8) Все люди нуждаются друг в друге.

**Инклюзия в образовании включает в себя:** признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов; повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни; реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой; избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности; анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников; различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать; признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства; улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов; признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ; развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами; признание того, что инклюзия в образовании — это один из аспектов инклюзии в обществе [4,132].

Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал [8,54].

Многие привычные всем слова, понятия и фразы, по своей сути – ярлыки оскорбительные стереотипы. Современному обществу следует приложить особые усилия к изменению ситуации, выработке культуры инклюзии и привитию этически выдержанной и грамотной терминологии. Для этого необходима не только специальная просветительская работа, но и изменение культуры школьных и социальных взаимоотношений.

Как и другие социальные меньшинства, права которых в той или иной мереущемляются большинством, люди с инвалидностью чувствительны к словам, которые указывают на их состояние. Для того, чтобы изменить его, люди с инвалидностью в странах, где общественное движение активно, пропагандируют собственные определения понятия, которые не вызывают чувства снисхождения и жалости и негативных ассоциаций. В английском языке на смену уничижительного термина handicap пришел нейтральный аналог disable, который ввели в обращения сами люди с инвалидностью. В России пока еще не прижилась корректная терминология, которая предполагает уважительное обращение.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что 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, а не только дети с особыми потребностями. И также можно добавить, что на сегодняшний день инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала [2,41].

Для развития инклюзивного образования нужна модель педагогического и психологического сопровождения и субъективные образовательные маршруты для детей, в которых на каждом образовательном уровне была оказана нужная помощь специалистами учреждений. Основная задача – обнаружить индивидуальные положительные особенности в любом школьнике, зафиксировать умения учения, которые приобретены за некое время, наметить перспективу и ближайшую зону совершенствования приобретенных умений и навыков и как можно больше расширить функциональные возможности школьника [4,132].

**1.2.Основные проблемы инклюзивного образования.**

Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех своих членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия.

Особенно актуально этот вопрос проявляется в деятельности по вовлечению людей, имеющих определённые физические недостатки в нашу социальную среду. Понятие инвалид изначально ущербно, мы приписываем этим людям комплекс неполноценности, в который они сами начинают верить. Для них закрыты многие возможности в учёбе, развитии, занятиях спортом. Отношение рядовых людей к инвалидам отличается предвзятостью и предрассудками. Причём в нашем обществе данное отношение культивируется ещё с детского возраста.

Перед нашим обществом стоит острейшая проблема вовлечения наших сограждан, имеющих некоторые особенности физического развития в социум, проблема их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества.

Одним из вариантов решения этой проблемы является развитие института инклюзивного образования.

Интенсивно входя в практику, инклюзивное образование ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и новых задач. В отличие от зарубежной системы образования, в которой инклюзия имеет богатый опыт и законодательное закрепление, наша отечественная инклюзия только начинает складываться и развиваться. В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающим их особым образовательным потребностям. Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно узок, в небольших городах и селах дети с ограниченными возможностями чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам [15,34].

Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки [1].

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Первичной и важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной сфере, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителя образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы [15,34].

Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому [9,56].

Сложным аспектом считается методологическая рассогласованность диагностических изучений, которые проводятся специалистами разного профиля: медицинскими работниками, психологами, педагогами. Комплексность работы сталкивается с неготовностью специалистов к диалогу на базе диагностических результатов, которые имеются.

Еще одним важным аспектом образования считается развитие системы сопровождения, испытывающей проблемы в методической необеспеченности диагностики. Более важным вопросом считается диагностика конструктивных факторов, позволяющих найти ее решение. Диагностический инструментарий, который используется специалистами, ориентирован не на поиск путей выхода из проблемы, а на констатацию неблагоприятного фона проблемы.

Смысл системы сопровождения при инклюзивном обучении связан с обучением детей методам самостоятельного решения и поиска своих проблем развития. Из этого возникает задача диагностической оценки результативности сопровождения. В данной области более перспективным считается подход, который ориентирует психолога не так на исследование внутреннего мира детей, как на анализ внешних характеристик и способа их взаимодействия с внешней средой. В дошкольном периоде жизни детей инклюзия считается более плодотворной и дает наибольший эффект. Прежде всего, у детей дошкольного возраста нет предубеждений против сверстников с ограниченными возможностями. У них легко воспитывается отношение к психическим и физическим недостаткам, как к таким же субъективным особенностям иного лица, как голос, цвет волос и глаз. Американские ученые считают, что, начиная инклюзию в дошкольном возрасте в образовательную среду, мы воспитываем поколение с гуманным отношением к другим людям, в том числе к людям, которые имеют недостатки в развитии [4,132].

Помимо этого, компонентом успешной инклюзии и интеграции детей с ограниченными способностями в среду здоровых сверстников считается подготовка окружения к таким процессам посредством обучающих программ повышения квалификации для специалистов коррекционных и массовых программ и учреждений повышения компетентности родителей.

В особенной поддержке нуждаются педагоги, работающие в классах инклюзивного образования. Психолог помогает преодолеть тревожность и страх, который связан с поиском правильных подходов во взаимодействии со школьниками с особыми потребностями в образовании и воспитании [1, 20].

Родители детей с ограниченными возможностями в развитии настаивают на их включение в обычное сообщество детей. Естественно, дети с ограниченными возможностями в развитии адаптируются к жизни в общеобразовательных учреждениях лучше, чем в специализированных учреждениях. Более заметна разница в приобретении общественного опыта. У здоровых детей улучшаются учебные способности, развивается самостоятельность, активность и толерантность. Однако до сих пор открытым является вопрос о формировании процесса обучения и развития детей с ограниченными возможностями в развитии в массовых школах. Это связано с нехваткой специалистов, неподготовленностью кадров, спецификой методик и др.

Администрация и педагоги образовательных учреждений, которые приняли идею инклюзивного образования, остро нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между участниками процесса образования и формированию педагогического процесса, где основной фигурой считается ребенок. Пространство инклюзии подразумевает доступность и открытость, как для детей, так и для взрослых. Чем больше партнеров у образовательного учреждения, тем более успешным будет школьник [8,54].

Педагоги не готовы работать со школьниками, которые имеют ограниченные возможности в развитии. Существуют пробелы, как в качестве подготовки специалистов, так и неготовности учреждений принимать таких школьников.

Идея инклюзивного обучения предъявляет особенные требования к личностной и профессиональной подготовке специалистов, имеющих базовое коррекционное образование, и преподавателей со специальным компонентом профессиональной квалификации и с базовым уровнем знаний. Базовый компонент – это профессиональная педагогическая подготовка:

- умение реализовывать разные способы педагогического взаимодействия между субъектами образовательной среды;

- знание методов дидактического и психологического проектирования процесса учебы;

- знание психологических особенностей и закономерностей личностного и возрастного развития детей в условии инклюзивной образовательной среды;

- понимание и представление того, что такое инклюзивное обучение, в чем его отличие от традиционного обучения [13, 400].

Актуальным считается вопрос о понимании масштаба инклюзии, которая основана на содержании школьной модели и образования, одинаковой для всех школьников вне зависимости от их отличий. Или она, наоборот, предполагает использование и концептуализации широкого спектра образовательных стратегий, которые отвечают многообразию школьников.

**Глава II. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в системе НОО  на примере МБОУ г. Шахты СОШ № 21.**

**2.1. Опыт организации инклюзивного образования в России за рубежом.**

До середины ХХ века в России существовала концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями, сложившаяся под влиянием философии ценности. В ее основе лежала идея о социальной полезности. Согласно этой концепции школа была обязана воспитывать активного и полезного члена общества. Ребенок с ограниченными возможностями не исключался из этого правила – ему также надлежало вырасти полезным членом общества и своим трудом обеспечивать собственное существование. Ценность специального образования виделась в приобщении инвалида к производительному труду. Общество заранее объявляло ребенка с ограниченными возможностями неполноценным, подстраивало его под свои правила. И концепция, и сложившаяся практика не предусматривали встречного процесса, направленного на приспособление общества к особым нуждам таких детей. Вопрос о тех, кто в силу тяжести своего недостатка ни при каких условиях не мог стать полезным членом общества, тоже оставался открытым [3,36].

Помощь, которую оказывают людям с особыми потребностями различные концессии, незначительна, нерегулярна. А система служб социальной помощи в новой России еще только начинает формироваться.

Доктор педагогических наук, профессор Н.М. Назарова считает, что патернализм не только снижает социальную активность в целом, но и вырабатывает иждивенческие установки, что в свою очередь усиливает маргинализацию [14,63].

Колоссальные человеческие жертвы и попрание прав и свобод личности в период второй мировой войны привели к пониманию, что цель и смысл существования общества, его высшая ценность – человек, его жизнь и благополучие, нужды и потребности. В контексте приоритета интересов личности над интересами общества сформировалась идея достижения индивидом максимальной самостоятельности и независимости (концепция независимого образа жизни) путем гарантированного соблюдения прав и свобод каждого, вне зависимости от того, может ли человек приносить пользу обществу. Как отметил академик А.Г. Асмолов, мы находимся в начале длинного пути – перехода от культуры полезности к культуре достоинства, где ведущей ценностью является ценность личности независимо от того, можно ли что-либо от нее получить для выполнения того или иного дела. А дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны и находятся под охраной общественного милосердия [7. 256].

Переход к инклюзивному образованию требует участия всех специалистов системы образования и наличия фундаментальных теоретических разработок. Однако практическая педагогика осуществляет его быстрыми темпами, несмотря на отсутствие нужных условий.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980 – 1990 годов. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в результате которой в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. Также были разработаны учебные планы курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья» для использования их в педагогических вузах.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской Самарской областях [6, 223].

На сегодняшний день внедрение инклюзивного образования на территории РФ происходит в соответствии с Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также регламентируется Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права граждан на получение образования государства-участники обязаны содействовать развитию системы инклюзивного образования [8,54].

Российская система образования, традиционно существующая как сегрегативная и сепарирующая детей, не соответствующих некоей задаваемой норме развития, трансформируется. Сегодня мы вправе говорить, что дети с особыми образовательными потребностями все более широким, но при этом полулегальным потоком проникают в массовую общеобразовательную школу. А она ни организационно, ни технологически, ни содержательно к этому не готова, так как инклюзивное образование в России до сих пор не имеет официального признания. Чтобы решить эту проблему, предстоит сначала как можно скорее разработать систему просветительской деятельности, направленной на изменение мнения сообществ учителей и родителей о том, где и чему должны учиться дети с проблемами в развитии. Затем перейти к созданию материально-технических условий, необходимых для работы инклюзивных школ, и разработке вариативного учебно-методического аппарата, предназначенного для обучения особых детей (разнообразные учебники, учебные планы, методические материалы), а также наладить систему подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования [4,132].

Внедрение инклюзивного образования в России сталкивается с рядом трудностей. В России разработана всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей. Существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ограниченными возможностями здоровья и детям здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения. Кроме того, в случае необходимости к нему прикрепляется тьютор. Трудно и медленно выстраиваются контакты детей с ограниченными возможностями здоровья и детей здоровых. Слабо работает законодательство, регламентирующее права детей-инвалидов, не эффективны программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями

[2, 43].

На сегодняшний день работает механизм согласования проектируемых зданий, при котором в архитектурно-проектировочное задание в обязательном порядке вносится пункт о доступности объектов для инвалидов.

В настоящее время система образования каждого государства ориентируется на мировую образовательную политику, формируемую такими общественными институтами, как ЮНЕСКО и Всемирный банк, и становится все более открытой, единообразной и преемственной. Основное требование – универсальность, общедоступность образования.

Во многих странах мира, начиная с 70-х годов, ведется внедрение и разработка пакета нормативных актов, которые способствуют расширению возможностей образования детей-инвалидов.

В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion) [5, 61].

Мэйнстриминг предполагает, что ученики с ограниченными возможностями общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах.

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Дети-инвалиды посещают обычную школу, однако не учатся в тех же классах, что и здоровые дети.

Включение, или инклюзия, подразумевает реформирование школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

В 1990-х годах в США и странах Европы вышел ряд публикаций, способствовавших популяризации идей инклюзивного образования. Статьи были посвящены проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав. Исследования экономической эффективности инклюзивного образования демонстрируют преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений. На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей-инвалидов. Государственные и муниципальные школы получают целевое финансирование из бюджета на детей с особыми потребностями, и, соответственно, они заинтересованы в приеме в учебное заведение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года [5, 63].

Остановимся на рассмотрении вопроса о том, как проблема образования детей-инвалидов решается за рубежом, в частности, в Венгрии, Германии, Италии и Швеции [15, 35].

Специальное образование для инвалидов в Венгрии стало развиваться с начала XIX века: в 1802 году были открыты воспитательный дом для глухих в городе Баке и институт для слепых в Будапеште. В 1875 году появились школы для людей со средними и тяжелыми умственными отклонениями, в 1891 году – для тех, кто страдал заиканием. В 1921 году был принят Закон об образовании, предписывавший обязательное посещение школы детям с излечимыми физическими отклонениями. К 1980-м годам в Венгрии была создана отдельная система дошкольных образовательных учреждений и школ для учеников с физической, сенсорной и множественной инвалидностью. Сегодня образование детей со специальными образовательными нуждами регламентировано венгерским законодательством. Законы гарантируют позитивную дискриминацию детям-инвалидам. Образование, основанное на идее равенства, предлагает одинаковые культурные выгоды детям со специальными образовательными нуждами через обучение с остальными детьми. Условия обучения также могут будут изменены в соответствии с нуждами учащихся.

В Германии предусматривается обязательное посещение школы детьми-инвалидами. Когда ребенок достигает школьного возраста, родители или опекуны записывают его в начальную школу или в специальную школу для детей с физическими ограничениями, задержкой умственного развития и т.п. Если ребенок отстает в учебе от своих сверстников, руководство школы приходит к выводу, что он имеет специальные образовательные нужды, и принимает решение о том, какую школу ему следует посещать. Решение о переводе ребенка в другую школу обычно принимается после беседы с родителями, во время которой учителя объясняют им, какие проблемы испытывает их ребенок в процессе обучения. Если родители отказываются переводить своего ребенка, то школьные власти могут обжаловать решение родителей в суде. Отдельные типы специальных школ предлагают комбинированные учебные программы. Дети получают те же знания, что и их ровесники без инвалидности [15, 35].

Вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали. Только с 1928 года обязательное образование стало распространяться на слепых и немых. Дети с физическими ограничениями должны были обучаться в специальных классах или учреждениях для малолетних преступников. Итальянская конституция 1948 года радикально изменила эту ситуацию. В соответствии со статьей 34 за инвалидами признается право на образование и работу. С этого момента общество начинает проявлять особую заботу о детях-инвалидах, что привело в итоге к их интеграции в обычные классы.

Швеция является страной с относительно высоким уровнем интеграции в систему массового образования учащихся с проблемами в развитии. Специальное обучение является доминирующей формой помощи детям с нарушениями интеллекта. Количество учащихся с задержкой в развитии с 1989 по 1993 годы возросло с 10,5 тыс. до 12,4 тыс. Предполагается, что эта тенденция сохранится. В соответствии с действующим Законом об образовании решение о направлении ребенка в специальную школу (даже против воли родителей) принимает отдел специального образования. Оно может быть опротестовано лицами, знающими ребенка, в Апелляционной комиссии. Решение о направлении в специальную школу основывается на результатах педагогических, психологических и медицинских исследований [15, 36].

Инклюзивные школы нацелены на иные образовательные достижения, чем обычные школы за рубежом. Цель инклюзивной школы – предоставить всем школьникам (вне зависимости от их психического и физического состояния) возможность полной социальной жизни, активного участия в коллективе, обществе, таким образом, предоставить детям полное взаимодействие и помощь.

Данный ценностный императив показывает, что все участники школьного коллектива, а также общества связаны друг с другом и что школьники не только взаимодействуют в процессе обучения, но и развиваются во время принятия совместных решений.

Зарубежные педагоги, которые имеют опыт работы в инклюзивном образовании, разработали способы включения детей:

- вовлечь школьников в групповые решения задач и коллективные формы обучения;

- включать детей в одинаковые виды деятельности, но ставить различные задачи;

- воспринимать детей-инвалидов также как и здоровых детей;

- пользоваться и иными стратегиями группового участия: полевые и лабораторные исследования, совместные проекты, игры и пр.

В зарубежной практике, инклюзивные школы во многом изменяют роль педагога, вовлекающегося в разные интеграции со школьниками [13,400].

В 90-х годах выходит ряд публикаций, которые посвящены проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, социальной активности взрослых инвалидов, а также тех, кто выступает против узкого медицинского подхода к социальной реабилитации и защите, за расширение жизненных шансов инвалидов и в защиту их прав. Эти публикации сыграли роль катализатора общественной дискуссии на тему прав детей-инвалидов на образование в условиях, способствующих их максимальной общественной интеграции. Помимо этого, инклюзивное обучение на западе изучается и с точки зрения эффективности – исследуются результаты академической успеваемости и экономических затрат. Данные работы относятся к 1980-1990 годам и показывают преимущества интегрированного обучения в понятиях достижений, пользы и выгоды. Следует отметить, что за рубежом школы получают финансирование на детей-инвалидов, поэтому они заинтересованы в увеличении таких школьников [11, 19].

В настоящее время в США действует программа «Инклюжен». Ее основы были заложены «Реабилитационным Актом» и законом об обучении детей-инвалидов в 1973 году. Конгресс США, основываясь на опыте округа Колумбия, принял Закон об образовании инвалидов, предусматривающий необходимое финансирование специального образования в системе местных школ и устанавливающий индивидуальный подход к определению образовательной программы. Закон отдавал предпочтение интеграции - обучению детей-инвалидов в общеобразовательных школах с предоставлением по мере необходимости дополнительной помощи, а не обучению в специальных учреждениях. Инклюзию можно определить как принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению. Такая образовательная модель подразумевает, что ребенок, имеющий инвалидность, может обучаться с нормальными детьми. Это касается и детей с нарушением интеллекта, например, с синдромом Дауна. Инклюзивные школы приспосабливаются ко всем детям, вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей [5, 63].

Образование, основанное на модели «Инклюжен», является приоритетным в США, однако в Америке не отказываются и от специальных школ, но помещение туда ребенка осуществляется лишь в крайних случаях.

Проанализировав зарубежный опыт образования детей-инвалидов, можно отметить, что в нескольких странах сложился некий консенсус, касающийся важности интеграции таких детей. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в монографиях и научных журналах, но и в практических руководствах для политиков, управленцев, медиков, социальных работников и педагогов, а также на страницах учебников. Имеющиеся разработки, которые основаны на обобщении педагогического опыта и эмпирических исследованиях, приводят к пониманию того, что организационные и методические изменения, которые осуществляются в интересах специфической категории детей, испытывающих проблемы в учебе, при неких условиях могут принести пользу всем детям.

Практика также свидетельствует, что включение детей-инвалидов в общие образовательные школы становится катализатором преобразований, которые ведут к улучшению условий обучения всех детей.

**2.2. Описание опыта работы учителя начальных классов по реализации инклюзивного образования.**

Модель инклюзивного образования реализуется на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 21 г. Шахты. В 4 «Г» класс приняты 11 детей с различными диагнозами, которые обучаются со сверстниками при. Классным руководителям 4 «Г» класса является Шилкина Наталья Тимофеевна.

Разработка модели инклюзивного образования в рамках данного образовательного учреждения осуществлялась поэтапно.

Первый этап – формирование новой структуры системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью, расширение спектра специальных образовательных услуг и форм их предоставления (ранняя помощь, интегрированное и инклюзивное образование).

Второй этап – внедрение результатов первого этапа в образовательную практику школы, обеспечение доступности новых форм специального образования.

В рамках реализации модели инклюзивного образования используются следующие формы работы с детьми и их родителями являются следующие:

- систематические совместные с родителями индивидуальные, индивидуально-групповые и групповые занятия; групповые и подгрупповые занятия с детьми;

- периодическое консультирование семьи по вопросам развития, воспитания и обучения ребенка раннего возраста, взаимодействия с ребенком, наблюдение за динамикой развития ребенка группы риска;

- групповая, тренинговая работа с родителями;

- домашнее визитирование.

Режим и форма занятий зависит от индивидуальных особенностей ребенка, тяжести и характера имеющихся у него нарушений.

Индивидуальные коррекционные занятия с детьми проводит учитель начальных классов. К работе привлекаются также педагог-психолог, учитель музыки и учитель физической культуры, медицинский и технический персонал данного учреждения.

При организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья применяются следующие методы, которые подтвердили свою эффективность.

1) Проблемно-поисковый метод, основанный на интенсификации социального взаимодействия, позволил перейти от системы, в центре которой находится учитель, к системе, ориентированной на ребенка. В этом случае организовано взаимодействие между учениками через создание гетерогенных групп внутри класса. Круговое расположение учебных мест в группе, подбор стимулирующего раздаточного материала, выбор интересного задания для участников группы, применение индивидуальных критериев к заданию и оцениванию результатов учебной деятельности – основные пути технологии сотрудничества при использовании проблемно-поискового метода. Таким образом, качественно новая форма сотрудничества в инклюзивном классе - сотрудничество не только по линии «взрослый – ребенок», но и по линии «ребенок – ребенок». Это обеспечивает развитие и здорового ребенка, и ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

2) Поддержка взаимного уважения, толерантности, взаимопомощи в структуре урока; возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и другим людям. Формы коррекционно-развивающей работы были организованы по признаку включения коррекционной помощи ребенку непосредственно в структуру урочных учебных занятий или включения ее в режим внеурочной деятельности. При таком подходе оценочная деятельность учителя предполагает не оценку результатов учебной работы ребенка, а оценку качества самой работы. Основанием для оценки процесса, а в последующем и результатов учения детей, является критерий относительной успешности, т.е. сравнение сегодняшних достижений ребенка с теми, которые характеризовали его вчера.

3) Сотрудничество в процессе обучения – основной принцип построения инклюзивного образования, в котором каждый ученик и родители несут ту или иную ответственность за успех общего дела.

При организации учебного процесса пришлось учитывать специфику детей с ограниченными возможностями здоровья и на этой основе уже вырабатывать стратегию синхронизации обучения с обычными детьми. Обучение началось с первого класса.

Расписание занятий в классе соответствует общеобразовательным нормативно-правовым актам. Учитель разрабатывает календарно-тематический план, в рамках которого отдельно планируется работа с детьми с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательного учебного процесса и варьируют время, затраченное на тех или иных учащихся в соответствии с их успеваемостью и способностями. При этом детям с отклонениями в развитии уделяется немного больше внимания, поскольку у них усвоение материала идёт немного медленнее. Снижается темп ведения урока, им даются только те задания, которые позволяют отработать какие-то базовые знания. Однако на общеобразовательный процесс, как и на успеваемость других детей это не влияет.

Как и любое новое начинание, внедрение системы инклюзивного образования в описываемом классе сопровождалось определёнными трудностями, главной из которых было – сломать настороженное, местами даже негативное отношение всех участников данного процесса к совместному обучению. Во-первых, это проявилось в отношении родителей здоровых детей к данной идее. Многие не поддерживали её, опасаясь, что это негативно скажется на успеваемости обычных учеников, однако практика доказала обратное. Во-вторых, среди учителей проявилось настороженное отношение к таким детям. Исправить ситуацию позволила серия тренингов и семинаров, проведённая вместе с родителями и учителями по проблемам совместного обучения.

Однако главные участники проекта инклюзивного обучения – дети, как ни странно, практически не заметили того, что в их классах появились новые ученики, отличающиеся от них как по внешнему виду, так и по поведению. За всё время работы данной программы не было отмечено ни одного сколько-нибудь существенного конфликта между детьми. Видимо, чем раньше происходит включение детей с ограниченными возможностями в общую группу, тем успешнее нам удаётся изменять привычный стереотип о неполноценности инвалидов в нашем обществе.

Таким образом, при организации инклюзивного образования большое значение имеет изменение отношения одноклассников и школьного сообщества в целом к детям с ограниченными возможностями здоровья. Данная работа проводится по следующим направлениям:

1. Проведение уроков толерантности по программе «Уроки доброты». Данная программа занятий со школьниками направлена на разъяснение того, что инвалидность – это не медицинское понятие, не следствие травмы или заболевания, а следствие взаимодействия человека с окружающими его барьерами. В ходе занятий дети могут прочувствовать каждую ситуацию на своем личном опыте и поделиться своими эмоциями и чувствами с другими ребятами.

2. Организация конкурсов социальных проектов среди школьников по формированию толерантного отношения к детям с особыми потребностями.

3. Организация тематических групповых и индивидуальных консультаций с родителями:

* + адаптация к обучению в школе (готовность детей и родителей к обучению в школе);
  + личностные особенности ребенка, влияющие на обучение (возрастная психологическая характеристики);
  + «Поговори со мной» (практические рекомендации по общению с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья).

На сегодняшний день еще рано судить о результатах реализации указанной модели, однако уже можно говорить о большей степени удовлетворенности образовательным процессом со стороны родителей, их повышенным интересом к школе и успехам ребенка.

При наличии в школе положительных тенденций развития возможностей образования детей с особыми возможностями здоровья анализ опыта обучения таких детей в системе общего образования выявил и целый ряд существенных проблем осуществления включенного обучения. А именно:

- проблема недостаточности материально-технической базы, финансового обеспечения;

- нехватка узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов, специалистов лечебной физкультуры для сопровождения интегрированного обучения;

- проблема подготовки педагогов к работе с детьми с особыми возможностями здоровья;

- недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми с особыми возможностями здоровья;

- отсутствие необходимого нормативно-правового, методического обеспечения интегрированного обучения на федеральном, региональном уровнях;

- медицинское сопровождение образовательного процесса, сложность оказания психотерапевтической помощи, обеспечения физиотерапевтического лечения;

- сложность обучения детей с особенностями умственного развития в условиях общеобразовательного класса.

Данные проблемы существуют и требуют дальнейшей работы по их устранению.

Таким образом, представленный актуальный опыт организации инклюзивного образования учителем начальных классов МБОУ СОШ №21 г.Шахты позволяет сделать следующие выводы.

1. Образовательная инклюзия в школьном образовании развивается большей частью как трансформационный компонент внутри процессов интеграции.

2. На уровне образовательного учреждения следует принимать меры по повышению мотивации школьного коллектива, организации сетевого взаимодействия, развитию взаимодействия с общественными организациями. Эти действия могут помочь в обеспечении основных стартовых задач развития инклюзивного образования при соблюдении прав ребенка и его родителей на свободный выбор места обучения, что позволит в будущем решить проблему социальной исключённой ребенка с особыми образовательными потребностями.

3. Наличие образовательной политики обучения детей с особенностями развития и поддержка ее в рамках целевых программ на уровне субъекта федерации и муниципалитетов обеспечивает доступность образования детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, в общеобразовательной школе по месту жительства и поэтапно формирует систему инклюзивного образования.

4. Необходимо координирование деятельности учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней и направленностей в отношении детей с особенностями развития.

5. Наличие необходимого нормативно-правового, программно-методического обеспечения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет детям данной категории успешно обучаться в школе по месту жительства.

**Заключение**

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Не случайно 2009 г. объявлен Годом равных возможностей, значит, признание данной проблемы осуществляется на государственном уровне. Но до сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе. Как уже было упомянуто в данной работе, это связано со спецификой методик и неподготовленностью кадров, нехваткой специалистов.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация образовательных учреждений, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых.

Для изменения стереотипов и профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы, часть которых мы рассмотрели в нашей работе. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных образовательных учреждений позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности.

Итак, в проведённом нами теоретическом исследовании, мы раскрыли понятие

и сущность инклюзивного образования, изучили опыт организации инклюзивного образования за рубежом, рассмотрели проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России.

Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования показал, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны иметь право выбора места получения образования, и это право должно быть закреплено в системе федерального законодательства и регламентировано на уровне практики.

Дальнейшую перспективу проработки обозначенной проблемы мы видим в определении факторов и условий, способствующих внедрению инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения.

**Список литературы**

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011.
2. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов // Минская школа сегодня. - 2008. - С. 39-44.
3. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. - Саратов: Научная книга, 2003. - С. 34-37<http://www.vipstudent.ru/?q=lib&r=14&id=1182343245>.
4. Инклюзивное образование. Выпуск №1 / Фадина А.К., Семаго Н.Я., Алехина С.В. - М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С.132.
5. Лернер, Д. Специальное образование в Соединенных Штатах / Д. Лернер. Региональные программы развития специального образования: основания, действительность, проблемы и перспективы. - С. 61-65.
6. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: методические рекомендации / сост. Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. - Челябинск: ИИУМЦ «Образование» - 2006. – С. 223.
7. [Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.](http://uchebnikfree.com/page/chitay/uchebnik/uch-4.html)
8. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009 г. -№1. - С.54.
9. Семаго, Н.Я. Роль школьного психолога на начальных этапах организации инклюзивного образования в школе / Н.Я. Семаго / Пути развития инклюзивного образования в Центральном округе: сб. статей // под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: ЦАО, 2009. - С. 56.
10. Скок, H. И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции/ Н.И. Скок// Социологические исследования. -2005. -№4. - С. 124-127.
11. Сорокоумова, С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12. - №3. - 2010. – С 19-23.
12. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008. - С. 88-95
13. Усанова, О.Н. Специальная психология. - СПб.: Питер, 2006. – С. 400
14. Шипицина, Л.М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы // Материалы российского форума "Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения" 2010. - С. 63-65
15. Ярская-Смирнова, Е.Р.Инклюзивное образование детей инвалидов Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова Социологические исследования. - 2003. С. 33-36 http://paralife.narod.ru/library/science/IarskaiaSmirnova\_Loshakova\_SR03.pdf.