

ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шевелева Дария Евгеньевна,

педагог-психолог, свободный исследователь, dsheveleva@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В ОБУЧЕНИИ. ОБОСНОВЫВАЕТСЯ, ЧТО ДЛЯ УЧЕНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФОРМЫ ПАТОЛОГИИ И ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДОЛЖНЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬСЯ РАЗЛИЧНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ; И ДЕТИ С РАЗЛИЧНЫМИ ПАТОЛОГИЯМИ НУЖДАЮТСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ, СОДЕРЖАНИЕ КОТОРОГО ДИФФЕРЕНЦИРУЕТСЯ ПО ЦЕЛЯМ РАБОТЫ И СООТВЕТСТВЕННО НАРУШЕННЫМ ФУНКЦИЯМ И УЧЕБНЫМ ПРОБЛЕМАМ. ДАЮТСЯ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.

• инклюзивное образование • принцип природосообразности • дети с ОВЗ • индивидуализация обучения • патологии развития • психолого-педагогическое сопровождение • социальная интеграция • социальные навыки • толерантность

Инклюзивное образование, как новая реальность в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), базируется на педагогической парадигме обязательного учёта индивидуальных особенностей учеников. Это основание позволяет грамотно подходить к образовательным потребностям/особенностям учащихся и выстраивать учебный процесс, руководствуясь индивидуальным подходом. Учёт индивидуальных особенностей детей и педагогическая работа на основании индивидуального подхода синонимичны принципу природосообразности в обучении, также опирающемуся на психофизиологические и характерологические особенности детей. Таким образом, актуальными являются следующие задачи и вопросы для исследования: прояснить сущность принципа природосообразности относительно инклюзивного образования; определить, какие индивидуальные особенности учеников с ОВЗ требуют дифференцированного и индивидуального подхода в обучении; рассмотреть особые образовательные потребности с точки зрения патологий, которые их (потребности) вызывают; определить методическую базу для работы с детьми с ОВЗ в массовой школе.

Принцип природосообразности был введён в педагогику Я. А. Коменским. Как полагал

Я. А. Коменский, задача воспитания — развивать то, что ребёнок имеет «заложённым в зародыше». Развитие, обучение и воспитание не должны форсироваться извне, полагаясь на директивные требования, а должны основываться на естественном созревании организма и психики ребёнка.

В общей педагогике, при обучении нормально развивающихся детей принцип природосообразности выражается как учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, построение учебного процесса в соответствии с логикой психического развития в школьном возрасте и исходя из индивидуальных задатков учеников. В отношении учеников с ОВЗ диапазон индивидуальных особенностей шире и включает в себя не только возрастные и личностные особенности, но особенности развития, которые вызываются той или иной патологией и обуславливают особые образовательные потребности. В проекции инклюзивного образования принцип природосообразности состоит в виде индивидуального подхода к ученикам с ОВЗ, в учёте их образовательных возможностей и потребностей и в построении учебного процесса таким образом, чтобы обучение находилось в пределах доступности и позволяло ученикам с ОВЗ овладевать новыми знаниями, учебными

навыками и разнообразными компетенциями. При этом, основываясь на данных специальной педагогики и психологии, важен факт различия образовательных возможностей и потребностей в зависимости от типа патологии и от нарушений высших психических функций (ВПФ) в детском возрасте. То есть ученики с ОВЗ с различными формами патологий нуждаются в различных подходах при обучении и в гибкой конструкции учебного процесса. Также необходимо для соблюдения правила: все дети с ОВЗ, интегрированные в массовую школу, должны находиться в такой педагогической среде, внутри которой обеспечивалось бы высокое качество их образования.

Для учеников с патологией сенсорной сферы (нарушения зрения и слуха) требуются специальные способы подачи учебного материала. Случаи нарушений одного канала восприятия могут компенсироваться альтернативными способами. Например, при зрительных нарушениях и, следовательно, трудностях чтения (особенно, текстов большого объёма) печатный материал может дополняться или заменяться аудиозаписями. При нарушениях слуха ученику выбирается место в классе, которое является наиболее оптимальным с точки зрения восприятия речи учителя. При этом, ввиду неустойчивого внимания, в случае необходимости воспринимать большой объём слуховой информации и сниженной саморегуляции, учителю надлежит контролировать (чаще, чем у других учеников), насколько хорошо слабослышащий ученик усвоил учебный материал. Для этого рекомендуется систематически задавать ребёнку вопросы по материалу, который в данный момент объяснялся в классе. Этим приёмом обеспечивается хорошее усвоение учебного материала и полная включённость слабослышащего ученика в учебный процесс.

Наравне с индивидуальным подходом на уроке и адаптированными подходами в обучении для детей с ОВЗ, в том числе слабослышащих и слабослышащих, в массовой школе организуется психолого-педагогическое сопровождение. В психолого-педагогическом сопровождении участвуют методы специальной психологии и педагогики, дефектологии и, при необходимости,

логопедии. Данный вид работы также проводится в соответствии с индивидуальным подходом и направлен на помощь ученикам с ОВЗ в преодолении учебных трудностей и трудностей, сопровождающих интеграцию в массовую школу.

Психолого-педагогическое и дефектологическое сопровождение слабослышащих и слабослышащих учеников должно включать методы в зависимости от патологии и состояния высших психических функций (ВПФ) ребёнка. Для слабослышащих детей рекомендуются занятия, направленные на развитие их способности различать мелкие детали (это необходимо для правильного восприятия букв и цифр) и на преодоление вербализма (оперирование абстрактными понятиями при недостатке чувственного опыта и при слабом знакомстве) с физическими объектами [1–3].

Для помощи слабослышащим ученикам в части чтения и письма, а именно для лучшего восприятия букв и слов, можно рекомендовать следующие методики: панно «Озеро с островками», панно «Буквоград. Парламент», кроссворд «Кошки-мышки».

Коррекционно-развивающая сопроводительная работа со слабослышащими детьми заключается в расширении их способности воспринимать устную информацию и проводить звуко-буквенный анализ слов для правильного их написания (у части детей присутствует дисграфия). Из письменных работ для учеников с нарушениями слуха наибольшей трудностью представляет диктант. То есть тот вид работы, для которого необходим навык звуко-буквенного анализа слов; вне этого навыка дети при письме под диктовку допускают большое количество ошибок. С целью помощи слабослышащим ученикам в их обучение могут включаться пропедевтические занятия, например, непосредственно предваряющие диктант в классе. Во время пропедевтических занятий дети знакомятся с текстом диктанта и разбирают наиболее трудные для написания слова. Также пропедевтические занятия могут предварять объяснение новой темы в классе. Это происходит посредством индивидуально выстроенной системы домашних заданий, которые позволяют подготовить ребёнка к изучению нового материала [3–6].

В методическое обеспечение для слабослышащих детей могут входить материалы: Гилевич И. М. Раз словечко, два словечко...; Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 1 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида; Зикеев А. Г. Читай! Размышляй! Пиши! Часть 1–3: пособие по развитию речи для 3–6-х классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида; Быков Л. М., Горбунова Е. А., Зыкова Т. С., Носкова Л. П. Методика преподавания русского языка в школе для глухих детей.

Существуют патологии, например, ДЦП, при которых страдает работоспособность и снижен общий психический тонус. В учебной деятельности эта симптоматика у детей выражается в трудностях сохранять достаточную концентрацию внимания, в колебаниях способностей выполнять учебные задания (идентичные по сложности задания могут выполняться лучше или хуже в зависимости от актуального психического тонуса ребёнка) и в резких перепадах настроения, вызванных чрезмерным напряжением нервной системы. Для детей, имеющих данные патологические проявления, надлежит чередовать сложные учебные задания с более лёгкими, которые позволяют переключиться на менее затратную по психическим ресурсам деятельность и, таким образом, предупредить переутомление [3, 6].

Особая образовательная среда требуется для учеников с выраженными когнитивными нарушениями (умственная отсталость и задержка психического развития — ЗПР). Нарушения многих высших психических функций и замедленный темп интеллектуального развития значительно осложняют учебную деятельность и не позволяют усваивать учебный материал наравне с другими учащимися (обучающимися по общеобразовательной программе). Также для учеников с данной нозологией характерна низкая учебная мотивация или её замена иными мотивами, например, игровыми.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития, основываясь на их психических и образовательных особенностях, должно происходить/происходит по специальным адаптированным учебным программам. В разных странах, включая

Россию, развивающих инклюзивное образование, разработаны различные подходы к конструированию учебных программ для детей с ментальными нарушениями. Совокупность всех подходов, используемых для инклюзии, может быть разделена на две группы: адаптированные индивидуальные учебные программы, создаваемые из программ (элементов программ) для коррекционных школ, и программы, индивидуально создаваемые для учеников с когнитивными нарушениями. В программах, независимо от подхода к их разработке, представлены не только образовательные цели и учебный материал, связанные с академической областью. Также в адаптированные учебные программы включаются цели, задачи и материал, направленные на помощь детям в их социальной адаптации и развитие необходимых в повседневной жизни компетенций.

Конструирование учебной программы, содержащей академический, социальный блок и блок жизненных компетенций, определяет не только российские педагогику и образование. Данный подход совпадает с общемировым трендом в педагогической теории и образовательной политике. Во многих странах целями образования для детей с ментальными нарушениями становится широкая область учебных и социальных компетенций [3, 7, 8]. Этим у детей, нуждающихся в помощи по социальной адаптации и формированию всевозможных навыков, создаются внутренние, психологические основания для большего личного благополучия и личной результативности в определённых культурно-исторических (окружающая среда) и социальных условиях.

Также для детей с умственной отсталостью и задержками психического развития в массовой школе предусматривается психолого-педагогическое и дефектологическое сопровождение. В содержании сопровождения заложены направления по коррекции у детей нарушенных ВПФ, закреплению школьных знаний, формированию учебных навыков, повышению уровня общей осведомлённости, формированию и развитию учебной мотивации в виде заинтересованности детей в своих положительных/высоких учебных результатах. В числе прочих методик на занятиях могут использоваться нейропсихологические методы, позволяющие корректировать

нарушенные ВПФ и, следовательно, повышать интеллектуальные возможности детей. (Например, монография А. В. Семенович «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте»). Сопроводительные занятия могут носить индивидуальный характер или проводиться в малых группах, объединяющих детей со схожими проблемами [3, 6].

В теории и практике специального и инклюзивного образования собраны многочисленные данные и обосновано положение: дети с различными патологиями имеют различные особые образовательные потребности и нуждаются в большой дифференциации обучения и различной по содержанию психолого-педагогической помощи. В случае эффективно организованного обучения и дополнительного сопровождения интеграция в массовой школе будет иметь истинный характер. Все дети с особыми образовательными потребностями обеспечиваются адаптированным, индивидуализированным обучением, содержание и процесс их учебной деятельности согласуется с принципом природосообразности и подходом с позиций индивидуальных особенностей учащегося. При несоблюдении принципа природосообразности и вне опоры на индивидуальный подход школьная интеграция носит ложный характер: дети с ОВЗ при интеграции в общеобразовательный класс не получают должного педагогического и методического обеспечения и, следовательно, не могут быть полноценно включены в учебный процесс. Тем самым подтверждается тезис о необходимости определённых нововведений в массовой школе и пополнении методической базы методами обучения и психолого-педагогического и дефектологического сопровождения для детей с ОВЗ.

Принцип природосообразности подразумевает следование психологическим и психофизическим задаткам ребёнка не только в обучении — этот принцип может распространяться на иные сферы жизни и развития в детском возрасте. В психологической сфере детей, начиная с младенческого возраста, заложена потребность в общении и в принадлежности к разным социальным сообществам. В школьном возрасте данная потребность выражается (наравне с контактами со взрослыми) в потребности в об-

щении со сверстниками и установлении с ними горизонтальных социальных связей. Для обеспечения этих процессов необходим достаточно высокий уровень социального развития, который свидетельствует о готовности ребёнка к интеракции.

Социальное развитие и социализация школьников с ОВЗ часто сопряжены со значительными противоречиями. При инклюзии может происходить дисбаланс между социальными потребностями детей с ОВЗ (за исключением некоторых патологий с избеганием контактов), их желанием общаться с одноклассниками и их недостаточными социальными навыками, а также позицией неприятия (более или менее выраженной) со стороны здоровых учеников. В этом случае большую актуальность приобретает вопрос о поддержке социального развития детей с ОВЗ, формирования у них навыков общения (установление горизонтальных и вертикальных социальных связей), а также создания благоприятного эмоционально-психологического климата в общеобразовательном классе.

В условиях инклюзии дети с ОВЗ обнаруживают не только особые образовательные потребности, связанные с атипичным психофизическим и интеллектуальным развитием. Часто у них наблюдается задержка или искажение социального развития, вследствие чего социальное поведение, способы общения и поступки неадекватны их биологическому/календарному возрасту. Важно отметить, что дети с ОВЗ, в отличие от детей «нормы развития», спонтанно усваивающих паттерны социального поведения, часто нуждаются в целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении по формированию у них социальной сферы. Наравне с первичными дефектами социального развития, вызываемыми биологическими нарушениями (дезонтогенезом в детском возрасте), у детей с ОВЗ могут присутствовать вторичные нарушения, которые связаны с бедностью личного опыта, низким уровнем знаний об окружающем мире, пребыванием преимущественно в кругу своей семьи и дефицитом контактов со сверстниками.

Одно из определений социализации рассматривает это понятие как личные характеристики ребёнка, дающие ему возможность

интегрироваться в социум. Социализация — «способность ребёнка встроиться, вписаться в общество, занять в нём определённое место: с одной стороны — приспособиться к актуальным запросам социума, а с другой — попытаться создать себе пространство для роста и развития» [9].

Для повышения уровня социального развития и равного статуса среди одноклассников психолого-педагогическая работа направляется на формирование следующих социальных навыков: умения поддерживать разговор, демонстрируя уважение и доверие к собеседнику, высказывать благодарность, уметь отказываться в вежливой форме от каких-либо предложений, выражать своё мнение социально приемлемыми способами. Для выхода из затруднительных ситуаций (собственных или кого-либо из членов группы) ребёнок должен обладать следующими навыками обращения с просьбами о помощи и предложения помощи со своей стороны. Средствами, которые отвечают поставленной задаче по развитию социального поведения, учёными называются обучение через примеры и подражание, контроль и исправление ошибок в действиях других людей (детей и взрослых), обращение к правилам поведения в социуме [10, 11]. Данные формы работы позволяют прогнозировать успешную интеграцию учеников с ОВЗ в среде одноклассников, принятие и одобрение с их стороны и, следовательно, широкий круг контактов при инклюзии.

Вторая значительная проблема социализации, часто возникающая у детей с ОВЗ в общеобразовательном классе, представлена отношением здоровых учеников к однокласснику с физическими или психическими нарушениями. На сегодняшний день собран большой массив данных о низком социальном статусе детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников и о недостаточной готовности/неготовности здоровых детей общаться с ребёнком с ОВЗ.

Исследования, проведённые по методу социометрии и с использованием ряда психологических методик, показывают, сложность и неоднозначность этой проблемы (И. В. Дуда, Н. А. Петрик, Т. А. Юдина). Так, при общих положительных установках здоровых детей в отношении одноклассника с ОВЗ отмечается малое число контактов

между детьми и низкое социальное положение интегрированных учеников. В условиях благоприятного общего социально-психологического климата в классе и при сформировавшемся у детей (младших школьников) понятии о дружбе зафиксировано, что ученики с ОВЗ в ряде случаев находятся в позиции частичной изоляции, у них фактически не наблюдаются контакты с одноклассниками. На фоне в целом положительного отношения здоровых детей к однокласснику с ОВЗ он (ребёнок с ОВЗ) реже выбирается здоровыми детьми в качестве партнёра для совместной деятельности. То есть существует расхождение между первичным принятием одноклассника с ОВЗ (отсутствие выраженной неприязни) и недостаточно сформировавшимися дружескими отношениями с равной позицией каждого члена класса [12, 13].

Психолого-педагогическая работа по сплочению учеников общеобразовательного класса должна проводиться в направлении создания истинной толерантной позиции у здоровых детей. Действуя в этом сегменте работы, может быть создана ситуация, при которой у учеников с психофизическими отклонениями удовлетворяется их потребность в общении, и их социальное положение в общеобразовательном классе становится равным со здоровыми детьми.

И. В. Старовойт предлагает ряд методик развития толерантных отношений, помогающих разрешить неблагоприятные социальные ситуации, возникающие (которые могут возникать) у детей с ОВЗ в среде здоровых детей. Работа по формированию нравственной позиции толерантности может быть начата с детьми дошкольного и младшего школьного возрастов. Младший школьный возраст относится автором к сензитивному периоду, благоприятному для формирования нравственных качеств у детей. Однако такая работа должна вестись и для детей следующих возрастных периодов (подросткового и старшего школьного возраста) и, таким образом, присутствовать в школьной инклюзивной практике на всех её ступенях.

В числе методов, которые позволяют познакомить младших школьников с феноменом инвалидности в гуманистическом ключе, называются: чтение и обсуждение литературных произведений, позволяющих

понять чувства и потребности людей с ОВЗ, сказок, просмотр мультипликационных фильмов, тренинги с элементами арт- и сказкотерапии.

Для подростков рекомендуются дискуссии на заданную тему, квесты, анализ кейсов, тематические художественные и документальные фильмы с их последующим обсуждением, просмотр и обсуждение видеороликов (например, «Because who is perfect» — «Поэтому кто идеален»). По окончании просмотра ролика «Because who is perfect» детям могут быть заданы вопросы, которые помогают провести обсуждение и каждому высказать своё мнение. Вопросы следующие: «Какие чувства испытывают люди с ограниченными возможностями здоровья? Изменяются ли они? Почему?», «Какие чувства испытывали прохожие? Почему?», «Какие чувства испытывали вы при просмотре?», «Зачем была придумана эта акция?», «Как вы понимаете слоган “Because who is perfect”»? «В чём основная мысль видео?».

В работе со старшеклассниками могут быть использованы те же технологии нравственного развития, которые используются для подростков. Но при этом добавляются методы, позволяющие юношам и девушкам критически осмыслить информацию и сформировать собственную точку зрения. Как пишет Н. В. Старовойт, в работе со старшеклассниками может быть использована притча. Построенная на аллегориях и метафорах притча способствует активному осмыслению (с обращением к своим эмоциям и личному опыту) и выработке собственной точки зрения [14].

Приведённые выше технологии работы как с детьми с ОВЗ, так и с детьми «нормы развития», показывают, что проблемы социализации, толерантности и благоприятного эмоционально-психологического климата в общеобразовательном классе находят своё решение с помощью специальных психолого-педагогических методов. Дети с ОВЗ и здоровые дети получают/могут получать соответствующее сопровождение и продвигаться в областях социального и нравственного развития.

В заключение при освещении принципа природосообразности относительно инклюзивного образования можно сделать вывод

о взаимосвязи и содержательной близости этих явлений в педагогике и образовании. Принцип природосообразности и инклюзия базируются на учёте индивидуальных особенностей учеников и построении обучения в соответствии с индивидуальным подходом и образовательными возможностями каждого ребёнка. При этом при обучении детей с ОВЗ большое значение приобретает форма имеющихся у них патологий и обусловленные этим особые образовательные потребности. Как показывают ранее проведённые и настоящее исследование, обучение, в зависимости от типа нарушенного развития, должно быть дифференцировано и располагать большим выбором педагогических подходов и методов. При следовании методологии инклюзивного образования и соблюдении принципа природосообразности каждый ученик с ОВЗ будет находиться в адекватной его учебным возможностям образовательной среде и получать необходимую психолого-педагогическую и дефектологическую поддержку.

Принцип природосообразности также обращён к социальным потребностям учеников с ОВЗ. В основе удовлетворения социальных потребностей заложены потенциал к формированию и развитию социальных компетенций у детей с психофизическими отклонениями, а также возрастные особенности здоровых детей. При реализации двух этих компонентов у детей с ОВЗ выстраиваются навыки общения, соответственные их возрасту, и в общеобразовательном классе создаётся благоприятная эмоциональная и социальная среда. Таким образом, принцип природосообразности в инклюзивном образовании (в учебной и социальной областях) дополнительно подтверждает парадигму индивидуального подхода и построение всей педагогической работы по определённым основаниям. Эти основания выстраиваются, исходя из индивидуальных особенностей учеников с ОВЗ, их потребностей и проблем, потенциально возможных при интеграции в массовую школу. □

Список использованных источников:

1. Денискина В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. 2012. № 6. С. 17–24.
2. Зарубина И. Н. Отечественный опыт интегрированного обучения и воспитания детей с нарушениями зрения // Образование для

- всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов, под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, Е. П. Антоновой, И. Б. Кузнецовой-Моренко. Саратов: Научная книга, 2008. 341 с.
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Метод. пособие, под ред. Старовойтовой М. С. М.: Владос, 2011. 167 с.
 4. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумова, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. Волгоград: Учитель, 2012. 147 с.
 5. *Разумова О. Ю.* Факторы оптимизации обучения слабослышащих учащихся в условиях образовательной интеграции: Дисс. канд. пед. наук. СПб., 2005;
 6. Специальная педагогика. В 3 т., под ред. Назаровой М. Н. М.: Академия, 2007.
 7. *Екжанова Е. А., Резникова Е. В.* Основы интегрированного обучения. М., Дрофа, 2008. 286 с.
 8. *Giangreco M. F., Putnam J. W.* Supporting the Education of Students with Severe Disabilities in Regular Education Environments: URL: <http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/GiangrecoandPutnam.pdf>
 9. *Смирнова И. А.* Развитие речи и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании. 2018. № 2 (10). Том 3. С. 128–138.
 10. *Банч Г.* Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. М.: «Прометей», 2005. 88 с.
 11. *Самсонова Е. В.* Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Материалы III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы», под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.
 12. *Дуда И. В., Петрик Н. А.* Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы. // Молодой учёный. 2018. № 14. С. 49–52.
 13. *Юдина Т. А.* Особенности социальной ситуации развития детей в инклюзивных классах начальной школы / VI Международная научно-практическая конференция «инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы» / гл. ред. С. В. Алехина; ред. совет Е. Н. Кутепова, Е. В. Самсонова. М.: МГППУ, 2021. 376 с.
 14. *Старовойт Н. В.* Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 31–35.
 - zreniya // *Obrazovanie dlya vseh: politika i praktika inklyuzii. Sbornik nauchnykh statej i nauchno-metodicheskikh materialov*, pod red. E. R. Yarskoj-Smirnovoj, E. P. Antonovoj, I. B. Kuznecovoj-Morenko. Saratov: Nauchnaya kniga, 2008. 341 s.
 3. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ. Metod. posobie*, pod red. Staroverovoj M. S. M.: Vlados, 2011. 167 s.
 4. *Integrirovannoe i inklyuzivnoe obuchenie v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Innovacionnyj opyt / avt.-sost. A. A. Naumova, V. R. Sokolova, A. N. Sedegova. Volgograd: Uchitel', 2012. 147 s.*
 5. *Razumova O. Yu. Faktory optimizacii obucheniya slaboslyshashchih uchashchihysya v usloviyah obrazovatel'noj integracii: Diss. kand. ped. nauk. SPb., 2005;*
 6. *Special'naya pedagogika. V 3 t., pod red. Nazarovoj M. N. M.: Akademiya, 2007.*
 7. *Ekzhanova E. A., Reznikova E. V. Osnovy integrirovannogo obucheniya. M., Drofa, 2008. 286 s.*
 8. *Giangreco M. F., Putnam J. W. Supporting the Education of Students with Severe Disabilities in Regular Education Environments: URL: <http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/GiangrecoandPutnam.pdf>*
 9. *Smirnova I. A. Razvitie rechi i socializaciya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Inklyuziya v obrazovanii. 2018. № 2 (10). Tom 3. S. 128–138.*
 10. *Banch G. Vkluchayushchee obrazovanie. Kak dobit'sya uspekha? Osnovnye strategicheskie podhody k rabote v integrativnom klasse / Per. s angl. N. Groznoj i M. Spihirevoj. M.: «Prometej», 2005. 88 s.*
 11. *Samsonova E. V. Osnovnye pedagogicheskie tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya / Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Inklyuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy», pod red. S. V. Alekhinoj. M.: MGPPU, 2015. 528 s.*
 12. *Duda I. V., Petrik N. A. Osobennosti mezhlchnostnyh otnoshenij v inklyuzivnom klasse nachal'noj shkoly. // Molodoj uchyonyj. 2018. № 14. S. 49–52.*
 13. *Yudina T. A. Osobennosti social'noj situacii razvitiya detej v inklyuzivnyh klassah nachal'noj shkoly / VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «inklyuzivnoe obrazovanie i obshchestvo: strategii, praktiki, resursy» / gl. red. S. V. Alekhina; red. sovet E. N. Kutepova, E. V. Samsonova. M.: MGPPU, 2021. 376 s.*
 14. *Starovojt N. V. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. T. 8. S. 31–35.*

References:

1. Deniskina V. Z. Osoby obrazovatel'nye potrebnosti detej s narusheniem zreniya // Defektologiya. 2012. № 6. S. 17–24.
2. *Zarubina I. N.* Otechestvennyj opyt integrirovannogo obucheniya i vospitaniya detej s narusheniyami