

Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе: социально-правовые аспекты

Р.Н. Жаворонков,

кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета javoronkov@mail.ru

На основе анализа нормативно-правовых актов и научной литературы в статье рассматриваются проблемы правового регулирования инклюзивного образования в России, а также организационные модели инклюзивного образования, которые должны лечь в основу дальнейшего развития законодательства о данном виде образования. Российское законодательство не запрещает обучения инвалидов в массовых образовательных учреждениях, однако регламентация процесса инклюзивного образования осуществляется преимущественно на региональном уровне, что не обеспечивает полноценного правового регулирования рассматриваемого явления. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, но в современных российских условиях инклюзивное образование должно рассматриваться не как единственный, а как один из возможных вариантов обучения детей с отклонениями в развитии. Основным типом учебного заведения для детей с нарушениями в развитии должно стать комбинированное образовательное учреждение, которое обеспечивает в зависимости от уровня психофизического и речевого развития ребенка полезную и доступную для него степень интеграции (от полной до минимальной).

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, инвалиды, дети с нарушениями в развитии, специальная педагогика.

«Инклюзивное образование» как юридическое понятие в России в настоящее время еще не достаточно определено. В международных документах указывается, что в основе инклюзивного образования лежит принцип, согласно которому все дети, насколько это возможно, должны учиться вместе, независимо от существующих между ними различий [13, п. 9]. Согласно ст. 2 Закона города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» [4], инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Следует также отметить, что в ст. 5

указанного Закона инклюзивное образование не отождествляется с обучением в классах (группах) компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа. На этой основе в настоящее время появилась тенденция рассматривать обучение в указанных классах (группах) как не инклюзивное, а интегрированное образование. Между тем следует иметь в виду, что Закон города Москвы является региональным нормативным актом и его юридическая сила распространяется только на Москву. Поэтому установленные им определения различных терминов не обязательны для применения в других регионах нашей страны. В федеральном законодательстве определение инклюзивного и интегрированного образования отсутствует.

Право инвалидов на инклюзивное образование предусмотрено на международном уровне Конвенцией о правах инвалидов (ст. 24), Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, Стандартными правилами обеспечения равных возможностей для инвалидов (Правило 6) и рядом других документов [13, п. 16–21]. Анализ российского федерального законодательства [5, с. 86–87] показывает, что оно не запрещает обучения детей-инвалидов в массовых школах. Однако создание специальных условий для них предусмотрено только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Правовые нормы, предусматривающие обязанность государственных органов создавать для инвалидов специальные условия в массовых школах и являющиеся основанием для выделения соответствующих бюджетных средств, в федеральном законодательстве отсутствуют. В некоторых субъектах РФ, включая Москву, приняты региональные нормативные акты, регулирующие организацию инклюзивного образования. Однако ряд вопросов (например, введение специальных образовательных стандартов) могут быть решены только на федеральном уровне. Поэтому с помощью регионального законодательства не может быть создана полноценная правовая база инклюзивного образования. Дальнейшее развитие законодательства в рассматриваемой сфере должно основываться на понимании происходящих в нашей стране общественных процессов и достижений отечественной специальной педагогики и специальной психологии в сфере инклюзивного образования.

На основе глубокого многоаспектного анализа историко-генетических и социокультурных основ становления и развития системы специального образования как института государства выделяются пять периодов в эволюции отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья (лица с ОВЗ) и соотносящиеся с ними три этапа становления национальных систем специального образования (табл. 1) [10].

Т а б л и ц а 1

Периоды отношения общества к лицам с ОВЗ и этапы становления национальных систем специального образования

Периоды в эволюции отношения общества и государства к лицам с ОВЗ	Этапы становления национальных систем специального образования	Хронологические сроки в Западной Европе	Хронологические сроки в России
I	0	IX – VIII вв. до н.э. – начала XII в.	996 – 1715 гг.
II	0	Начало XII в. – конец XVIII в.	1706 – 1806 гг.
III	I	Конец XVIII в. – начало XX в.	1806 – 1927 гг.
IV	II	Начало XX в. – 1970-е гг. XX в.	1927 – 1991 гг.
V	III	1971 – 1975 гг. – ?	1991 г. – ?

Первый период – период от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии. Началом является первый прецедент государственной заботы об инвалидах – открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 г. В России концом периода можно считать указы Петра I, повелевающие повсеместно открывать церковные приюты для убогих.

Второй период – переход от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. Начальным моментом данного периода можно считать открытие в Париже специальных школ для глухонемых (1770 г.) и для слепых (1784 г.), т.е. переосмысление в Западной Европе гражданских прав людей с сенсорными нарушениями. В России открытие первых специальных школ (в Петербурге школ для глухих – 1806 г. и школ для слепых – 1807 г.) связано со знакомством императора Александра I с западным опытом и приглашение французского тифлопедагога Валентина Гаюна для работы в России.

Третий период – переход от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушением слуха, с нарушением зрения и умственно отсталых. Переломным моментом можно считать последнюю четверть XIX в. – время принятия в Западной Европе законов об обязательном всеобщем начальном

образовании и на их основе – законов об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. Это было время организации специального образования для трех категорий детей. В России законодательное оформление системы специального образования для глухих, слепых и умственно отсталых детей приходится на 1926 – 1927 гг.

Четвертый период – переход от осознания необходимости обучения части детей с ОВЗ к пониманию необходимости обучения всех детей этой категории. В Западной Европе этот период длится от начала XX в. до конца 1970-х гг. Он характеризуется развитием законодательной базы специального образования, а также структурным совершенствованием национальных систем специального образования (в некоторых странах имеется до двадцати типов таких спецшкол). В России в 1950–1960-е гг. осуществляется дифференциация системы специального образования, ее структурное совершенствование, переход от трех к восьми типам спецшкол и пятнадцати типам спецшкольного обучения.

Пятый период – переход от изоляции к инклюзии. Интеграция инвалидов в общество в Западной Европе является ведущей тенденцией этого периода эволюции, базирующейся на их полном гражданском равноправии. Период характеризуется в западноевропейских странах перестройкой в 1980 – 1990-е гг. организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, интеграцией детей-инвалидов в общеобразовательную среду, открытием классов для глубоко умственно отсталых детей.

Результаты научных исследований показывают, что «интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование» [9].

Вместе с тем, в России переход к указанному этапу развития специального образования, начавшийся на два десятилетия позже, чем в Европе, имеет свою специфику. Различие западноевропейских и российских условий, в которых происходит переход к инклюзивному образованию, показано в табл. 2 [9].

Т а б л и ц а 2

Условия перехода к инклюзивному образованию

Западная Европа	Россия
Освоение интегративных подходов к образованию началось в условиях установившихся, юридически закрепленных норм демократии и экономического подъема.	Переход к интеграции осуществляется в ситуации становления демократических норм, их первого законодательного оформления и глубокого экономического кризиса, выход из которого наметился спустя десятилетие.
Идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам.	Интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам и признания всей полноты их прав в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов.
Обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции.	Обсуждение проблем специального обучения и интеграции не имеет под собой детально разработанной законодательной базы.
Существуют многовековые традиции деятельной благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, установлены финансовые льготы для филантропов.	Традиция благотворительности была прервана в 1917 г., и в настоящее время это весьма слабое общественное движение не стимулируется финансовым законодательством.
Благодаря политике государства, проводимой через средства массовой информации, в общественном сознании укоренилась идея равенства прав людей с особыми социальными и образовательными потребностями и ответственности граждан за предоставление таким людям равных возможностей во всех сферах жизни.	Для СМИ существовало негласное табу на проблемы инвалидов в течение десятилетий, и только сейчас намечается некоторый перелом в общественном сознании.

Отечетвенная специальная психология и педагогика начали разработку интегративных подходов к обучению в 1976–1981 гг., т.е. в тот период развития государства и общества, когда в стране проблема социальной и образовательной интеграции в контексте прав человека еще не поднималась [2, с. 33–34] (данный факт еще раз доказывает, что переход к интегрированному образованию является результатом естественного эволюционного процесса, а не экспансии западных идей). Исследователи подошли к интегративному обучению в логике развития научных исследований об использовании сензитивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ними вторичных отклонений в развитии. Развивая идеи Л.С. Выготского, российские исследователи-дефектологи выдвинули положение о необходимости использования сензитивных периодов становления высших психических функций. Начали разрабатываться и экспериментально апробироваться комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и на этой основе как можно более ранней интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду.

В последние годы исследования проблем интегрированного образования значительно активизировались. Примерами данной деятельности является проведение научно-практических конференций [6; 7], издание научных статей и монографий [1; 3; 15], а также учебно-методических работ [2; 12], защита диссертационных исследований [8; 14].

Можно констатировать, что в России идет активный процесс формирования уникальных научных подходов к интегрированному образованию лиц с ОВЗ, учитывающих национальные особенности нашей страны.

Возможны разные варианты организации интегрированного образования. В общих чертах, в основе отечественной концепции интегрированного образования лежат три базовые положения [9; 11].

Во-первых, подлинная интеграция предполагает создание в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми потребностями. Перемещение же ученика из специальной школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную для него общеобразовательную школу не имеет ничего общего с интегративным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и особым потребностям ребенка. Формальная интеграция является новой скрытой формой дискриминации. Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, то в действительности нарушается его право на качественное образование. В этом случае положение ребенка не только не улучшается, но и ухудшается.

Во-вторых, являясь ведущей тенденцией современного этапа развития отечественной системы специального образования, интеграция не должна подменять систему специальных образовательных учреждений, поскольку она является лишь одним из подходов к образованию детей с нарушениями развития, которому предстоит существовать не монополю, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Интеграция не должна противопоставляться системе специального образования, она является детищем специальной педагогики, так как введенный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, воспитываясь в смешанной дошкольной группе, либо обязательно получает коррекционную помощь, участвует в обычном классе (группе).

Каждый интегрированный ребенок нуждается в специальной педагогической помощи и психологической поддержке. В образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Смысл интеграции состоит не в том, чтобы противопоставить две образовательные системы – массовую и специальную, а в том, чтобы сблизить их, сделать проницаемыми границы между ними, обогатить общую педагогику достижениями специальной.

В третьих, отечественная концепция основана на представлении о необходимости обеспечить многообразие форм интеграции (от полной до минимальной) на базе различных образовательных учреждений (специализированных, массовых, комбинированных). Только в этом случае возможно осуществить подлинную интеграцию, ориентируясь на уровень психического развития ребенка.

Многолетняя опытно-экспериментальная работа доказала, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения – учреждения, в состав которых входят как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы.

Говоря о комбинированных образовательных учреждениях, следует иметь в виду, что речь идет не о существующих в нашей стране на протяжении ряда лет детских дошкольных учреждениях комбинированного типа, не об открытых в массовых школах коррекционно-развивающих классах (КРО) или отдельных классах для детей с нарушениями слуха, опорно-двигательного аппарата. Предполагается создание образовательного учреждения нового типа, которое должно стать не единственным, но основным типом учебного заведения, где в будущем сможет обучаться большинство детей с

нарушениями в развитии. В нем должна быть иная, значительно более гибкая по сравнению с ныне существующей, организация процесса обучения и воспитания.

Каждое подобное заведение предположительно станет специализироваться на интегрированном обучении детей с определенным нарушением в развитии. В одном таком комплексе могут обучаться и воспитываться нормально слышащие и дети с нарушениями слуха, в другом – дети с хорошим и нарушенным зрением, в третьем – нормально развивающиеся и дети с задержкой психического развития, и т.д. Таким образом, даже в небольшом городе, населенном пункте, имеющем 2 – 3 дошкольных и школьных учреждения комбинированного типа можно будет организовать необходимое обучение всех детей с особыми образовательными потребностями.

Функционирование моделей интегрированного воспитания и обучения можно продемонстрировать на примере дошкольного учреждения комбинированного типа, где могут быть созданы обычные группы, специальные группы и смешанные группы.

В **обычной группе** дошкольного учреждения комбинированного типа, где абсолютное большинство составляют нормально развивающиеся дети, может воспитываться и обучаться один ребенок (максимум два ребенка), имеющий диагностированные первичные нарушения в развитии (нарушения слуха, или зрения, или опорно-двигательного аппарата), но достигший к моменту поступления в группу уровня развития, близкого к возрастной норме, или соответствующего ей. Педагогом может быть специалист в области обучения нормально развивающихся детей. Учитель же дефектолог (из специальной группы того же учреждения) оказывает специализированную помощь интегрированным детям, а также консультативную помощь воспитателям группы, которые не являются дефектологами.

Специальная группа создается только для детей с отклонением в развитии (наполняемость группы от 6 до 10 детей в зависимости от возраста, характера нарушения, степени его выраженности, наличия детей со сложной структурой дефекта). В данных группах становится возможным определить каждому ребенку полезную и возможную для него степень интеграции, выбирая частичную или временную интеграцию.

При частичной интеграции дети с отклонением в развитии специальной группы, еще не способные наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть необходимыми умениями и навыками, вливаются в обычные группы по один-два человека на часть дня (например, на вторую половину) или на отдельные занятия. Целью такой интеграции является расширение общения детей с нарушением в развитии с их нормально развивающимися сверстниками. Иными словами, частичная интеграция – это попытка целенаправленно расширить уже имеющиеся, но еще относительно малые возможности детей в области социальной интеграции.

При *временной интеграции* все воспитанники специальной группы вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками. Это происходит не реже двух раз в месяц для проведения совместных мероприятий воспитательного характера. Основной целью временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками.

Смешанные группы создаются для одновременного воспитания и обучения нормально развивающихся детей (две трети) и детей с определенным отклонением в развитии (не более одной трети). При этом общая наполняемость группы сокращается до 12–15 человек, а педагогом смешанной группы обязательно является дефектолог. В указанных группах создаются специальные условия для ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции значительного числа детей с нарушениями в развитии. Кроме того, в смешанных группах могут получить необходимую специальную педагогическую поддержку дети, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но испытывающие стойкие трудности в обучении в силу других причин.

В дошкольном учреждении комбинированного типа в обычных группах работают воспитатели массового детского сада, а в смешанной и специальной – учитель-дефектолог и воспитатели. При этом учитель-дефектолог специальной группы дополнительно оказывает помощь детям с отклонениями в развитии из обычной группы.

Таким образом, описываемая модель комбинированного учреждения позволяет обеспечить детей специальной помощью и интегрировать всех детей с выраженными отклонениями в развитии. При этом каждый ребенок получает ту «долю» интеграции, которая ему полезна и доступна на данном этапе его развития (системы же массового и специального обучения, безусловно обладая своими преимуществами, не могут обеспечить такую индивидуально дозированную интеграцию каждому ребенку).

Не менее важно, что в учреждении комбинированного типа и обычные нормально развивающиеся дети, с ранних лет интегрируясь с детьми, на них не похожими, постепенно осознают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке и помощи с их стороны.

Описываемая модель дошкольного учреждения комбинированного типа – не мечта далекого будущего. Подобные детские сады уже созданы, и не только в столице, но и в отдаленных регионах России.

Модели интегрированного воспитания дошкольников не могут быть механически перенесены на организацию интегрированного обучения школьников. Это обусловлено возрастными особенностями, обязательным и цензовым характером школьного обучения, разными его сроками для нормально развивающихся детей и для школьников с

отклонениями в развитии (например, нормально слышащие дети получают основное обязательное образование за 9 лет, а слабослышащие учащиеся 2-го отделения – за 10–11 лет).

Вместе с тем, учет опыта экспериментальной работы с детскими садами позволил с уверенностью предположить, что и для школьников с отклонениями в развитии наиболее мягкой, гибкой, полезной моделью интеграции будет школьное учреждение комбинированного вида с классами для нормально развивающихся детей и детей с определенным отклонением в развитии. В этих условиях удастся сохранить каждому ребенку-инвалиду гарантированную ему государством коррекционную помощь в полном объеме и обеспечить и социальную, и образовательную интеграцию с учетом уровня развития каждого конкретного ребенка.

Для городов и других населенных пунктов, в которых нет ни комбинированных, ни специальных (коррекционных) образовательных учреждений, может быть эффективной форма полной интеграции. Так, дети с определенным отклонением в развитии (например, с нарушениями слуха, или зрения, или опорно-двигательного аппарата), имеющие достаточный уровень психофизического и речевого развития, могут направляться в одно массовое учреждение (детский сад или школу), но в соответствии с их возрастом – в разные группы и классы. При этом в одном классе (группе) не должно быть более двух детей с отклонением в развитии. Данному детскому учреждению должна выделяться ставка учителя-дефектолога (при наличии в массовом детском саду или школе 6–10 проблемных детей). Он проводит с детьми, имеющими отклонение в развитии, систематические коррекционные занятия (индивидуальные или малыми группами), посещает занятия в массовых группах (классах), помогая организовать обучение и воспитание особого ребенка в коллективе здоровых детей.

Литература

1. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. М., 2003.
2. *Дмитриев А.А.* Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями: за и против: Учеб.-метод. пособие для студ. психолого-педагогических специальностей. Тюмень, 2006.
3. *Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М.* Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.

4. *Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»* от 28.04.2010 № 16 // Вестник Мэра и Правительства Москвы, № 35, 22.06.2010.
5. *Жаворонков Р.Н.* Меры, которые необходимо принять государству для реализации положений Конвенции об образовании // Дефектология: Научно-методический журнал. 2009. № 5.
6. *Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 24 сентября 2008 г.)* / Под ред. Л.Н. Давыдовой. Астрахань, 2009.
7. *Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 20 – 22 июня 2011)* / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. М., 2011.
8. *Кобрин Л.М.* Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2006.
9. *Малофеев Н.Н.* Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2007. Вып. 11. <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/spochemu-integracija-v-obrazovanie-zakonomerna>.
10. *Малофеев Н.Н.* Становление и развитие государственной системы специального образования в России: Дисс. ... докт. пед. наук. М., 1996.
11. *Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д.* Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2007. Вып. 11. <http://www.ikprao.ru/almanah/11/st03.htm>.
12. *Петрова Е.Э., Дегтярева Р.Е.* Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении: Метод. пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов. Новосибирск, 2009.
13. *Право инвалидов на образование.* Доклад Специального докладчика по вопросу о праве на образование Вернора Муньоса // Генеральная Ассамблея ООН. А/НRC/4/29 <http://daccess-ods.un.org/TMP/6229982.97214508.html>.
14. *Цыденова Л.В.* Управление социальной адаптацией детей-инвалидов в школьном (общем) образовании: Дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2004.
15. *Ямбург Е.А.* Школа для всех: адаптивная модель. М., 1997.

Development of inclusive education in Russia at the present stage: social and legal aspects

R.N. Zhavoronkov,

PhD in law, leading researcher, laboratory for psychological and educational problems of continuous education of children and young people with special needs and disabilities, Institute of inclusive education problems, Moscow State University of Psychology and Education javoronkov@mail.ru

Basing on the analysis of legislative acts and scientific literature, the article examines the problems of legal regulation of inclusive education in Russia as well as organizational models of inclusive education which should provide the basis for further development of legislation on this type of education. Russian legislation does not prohibit education of disabled persons in mass educational institutions but the regulation of the process of inclusive education is mostly carried out on the regional level which does not provide the adequate legal regulation of the concerned process. Integration is a natural stage of development of the special education, but in modern Russian conditions inclusive education must be considered not as the only, but as one of the possible ways of education of children with special needs. The main type of educational institution for children with special needs must be a composite educational institution which provides an effective and accessible level of integration (from full to minimal) according to the level of psychophysical and verbal development of the child.

Keywords: inclusive education, integration, disabled persons, children with special needs, special pedagogics.

References

1. *Bondyreva S.K.* Psihologo-pedagogicheskie problemy integrirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva: Izbrannye trudy. M., 2003.
2. *Dmitriev A.A.* Integrirovannoe obuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: za i protiv: Ucheb.-metod. posobie dlya stud. psihologo-pedagogicheskikh special'nostei. Tyumen', 2006.
3. *Zadorin I.V., Kolesnikova E.Yu., Novikova E.M.* Inklyuzivnoe obrazovanie v Moskve: differenciaciya informirovannosti uchastnikov kak faktor-ogranichenie // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 1.
4. *Zakon goroda Moskvy* «Ob obrazovanii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve» ot 28.04.2010 № 16 // Vestnik Mera i Pravitel'stva Moskvy, № 35, 22.06.2010.

5. *Zhavoronkov R.N.* Mery, kotorye neobhodimo prinyat' gosudarstvu dlya realizacii polozhenii Konvencii ob obrazovanii // Defektologiya: Nauchno-metodicheskii zhurnal. 2009. ¹ 5.
6. *Inklyuzivnoe obrazovanie v Evrope i Rossii: opyt, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (g. Astrahan', 24 sentyabrya 2008 g.) /* Pod red. L.N. Davydovoi. Astrahan', 2009.
7. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tehnologiya: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (Moskva, 20 - 22 iyunya 2011) /* Mosk. gor. psihol.-ped. un-t; redkol.: S.V. Alehina i dr. M., 2011.
8. *Kobrina L.M.* Sistema integrirovannogo obucheniya i vospitaniya detei s otkloneniyami v razviti v usloviyah obsheobrazovatel'noi sel'skoi shkoly: Diss. dokt. ped. nauk. M., 2006.
9. *Malofeev N.N.* Pochemu integraciya v obrazovanie zakonomerna i neizbezhna // Al'manah Instituta korrekcionnoi pedagogiki RAO. 2007. Vyp. 11. <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/spochemu-integraciya-v-obrazovanie-zakonomerna>.
10. *Malofeev N.N.* Stanovlenie i razvitie gosudarstvennoi sistemy special'nogo obrazovaniya v Rossii: Diss. dokt. ped. nauk. M., 1996.
11. *Malofeev N.N., Shmatko N.D.* Integrirovannoe vospitanie i obuchenie detei s otkloneniyami v razviti // Al'manah Instituta korrekcionnoi pedagogiki RAO. 2007. Vyp. 11. <http://www.ikprao.ru/almanah/11/st03.htm> .
12. *Petrova E.E., Degtyareva R.E.* Specifika organizacii inklyuzivnogo obucheniya v obsheobrazovatel'nom uchrezhdenii: Metod. posobie dlya direktorov OU, pedagogov, psihologov, korrekcionnyh pedagogov. Novosibirsk, 2009.
13. *Pravo invalidov na obrazovanie.* Doklad Special'nogo dokladchika po voprosu o prave na obrazovanie Vernora Mun'osa // General'naya Assambleya OON. A/HRC/4/29 <http://daccess-ods.un.org/TMP/6229982.97214508.html> .
14. *Cydenova L.V.* Upravlenie social'noi adaptaciei detei-invalidov v shkol'nom (obshem) obrazovanii: Dis. kand. ped. nauk. Chita, 2004.
15. *Yamburg E.A.* Shkola dlya vseh: adaptivnaya model'. M., 1997.