

УДК 376.3

ББК 74.3

T924

Е. С. Тушева

Москва, Россия

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ОСЯЗАЕМОСТЬ ПЕРЕМЕН

В статье раскрывается широкий спектр противоречий и нерешенных вопросов образовательной интеграции. Представлен анализ социально-образовательной ситуации с позиций инновации и государственной политики, характеризующих социальную значимость интеграционных процессов. Проведен анализ научно-практических достижений, определяющих российскую специфику встраивания системы специального образования в общее образовательное пространство. Рассматриваются вопросы профессионализации и перепрофилирования педагогов в условиях образовательной интеграции.

Ключевые слова: образовательная интеграция; проблемы; инновации; государственная политика; дети с ограниченными возможностями здоровья; достижения науки; практическая реализация; педагог общего образования; перепрофилирование.

UDC 376.3

BBK 74.3

E. S. Tusheva

Moscow, Russia

ACTUALIZATION OF THE PROBLEMS OF EDUCATIONAL INTEGRATION AND TANGIBILITY OF CHANGES

The article reveals a wide range of contradictions and unsolved questions of educational integration. It presents a review of the socio-educational situation in the context of innovation and state policy, characterizing the social importance of the integration processes. The scientific and practical achievements defining the Russian peculiarities of embedding special education in the common educational environment are analysed. The questions of professionalization and teachers' reprofiling in the context of educational integration are considered.

Key words: educational integration; problems; innovation; state policy; children with disabilities; scientific achievements; implementation; teacher of general education; reprofiling.

Необходимость актуализации проблем образовательной интеграции исходит из понимания нереализованных возможностей совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников.

Именно потому, что современный этап развития общего образования отличается выраженной тенденцией к реформированию, в процессе реализации интегрированного подхода к обучению, воспитанию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возникает ряд противоречий, обуславливающих общую проблему образовательной интеграции. Ядром проблемы выступают противоречия, которые носят системный характер и проявляются «между наличием контингента детей, нуждающихся в коррекционной помощи, и степени готовности общеобразовательной системы к её оказанию; потребностью в индивидуально-дифференцированном подходе к обучению детей с ОВЗ и отсутствием у педагогов методик и технологий коррекционного обучения» [Овчинникова, 2013, с. 4].

Не менее значимы, на наш взгляд, противоречия, касающиеся вопросов медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательной интеграции. Предметом обсуждения являются: 1) противоречия, выявленные между существующим уровнем подготовки педа-

гогов общего образования и запросами образовательной практики; 2) потребность практики интегрированного образования в создании специальных условий коррекционно-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и неготовностью системы общего образования решать вопросы повсеместного кадрового обеспечения социально-образовательной практики коррекционной направленности. Следует обратить внимание на проблемы, в формулировках которых, по сути, определяется направленность намерений в их разрешении. Речь идет: о проблемах, возникающих при переходе на новые общеобразовательные стандарты при организации коррекционно-педагогического сопровождения детей с ОВЗ; о трудностях, возникающих в процессе мониторинга качества обучения детей с ОВЗ; необходимости поиска способов сглаживания факторов риска, осложняющих взаимоотношения между субъектами образовательного процесса. В поле зрения находятся проблемы, касающиеся организации координированного согласованного взаимодействия в работе педагогов общего образования, дефектологов, педагогов-психологов, медицинского персонала, родителей (В. В. Воронкова, О. Е. Грибова, Н. М. Назарова, Н. Н. Малофеев, Б. П. Пузанов и др.).

В контексте нашего исследования важно не просто обозначить круг проблем современной образовательной интеграции, но и найти точки соприкосновения в их решении с целью определения основных направлений совершенствования существующей образовательной практики. Для этого следует провести анализ образовательной среды и охарактеризовать продвижение смысловых ориентиров в реализации интеграционных процессов.

Рассмотрим отправные точки продвижения смысловых ориентиров образовательной интеграции с нескольких позиций.

Инновационный процесс

Полярность высказываний «за» и «против» образовательной интеграции уходит в прошлое и переносится в плоскость обсуждения достигнутых результатов и нерешённых проблем. Достигнуто понимание того, что образовательная интеграция «не локальный акт преобразований, а непрекращающийся иннова-

ционный путь, который ... меняет философию образования» [Щербо, 2003, с. 8]. На наших глазах сформировался социум, в котором доминируют процессы, ведущие к усилению гуманистических тенденций, к признанию прав лиц с ОВЗ на совместное сосуществование с остальными членами общества, к отказу от единообразия и унифицированности образования и переходу к вариативной, лично-ориентированной педагогике.

Государственная политика

Развитие науки и практики интегрированного образования представляет собой эволюционный процесс, связанный с изменением государственной политики. Подтверждением тому свидетельствуют уникальные исследования Н.Н. Малофеева, предложившего периодизацию эволюции отношения государства и общества к детям с ОВЗ (в качестве универсального инструмента анализа и переосмысления социокультурного контекста перемен общего и специального образования) [Малофеев, 2013].

Не менее известны работы Н.М. Назаровой, развивающие идеи феноменальности российской образовательной интеграции посредством встраивания параллельной и сертифицированной системы специального образования в структуру общеобразовательной системы [Назарова, 2008].

Существуют разные точки зрения в оценке государственной политики на отдельных этапах развития образовательной интеграции и практики её реализации. Так, по мнению Т.С. Овчинниковой, образовательная интеграция 90-х гг. прошлого века, обусловленная вхождением России в мировое информационное и образовательное пространство, долгое время «носила декларированный характер, не имея экономического, кадрового, духовно-нравственного и содержательно-организационного наполнения» [Овчинникова, 2006, с. 8]. Потребность образовательной интеграции в государственной поддержке автор ставит в число первостепенных задач.

Высказываясь по поводу образовательной интеграции, Н. Н. Малофеев акцентирует внимание на том, что положение ребенка с ОВЗ в общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения его особых образова-

тельных потребностей, только ухудшается. Тем самым, по мнению автора, ограничиваются и не реализуются не только его потенциальные возможности, но и «нарушается его право на качественное обучение» [Малофеев, 2009, с.3].

Поддерживая позиции авторов, от себя добавим, что, в отсутствии целевой материальной поддержки образовательных учреждений государством, без запуска организационно-регулирующих механизмов образовательной интеграции, совместное обучение детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников в большинстве случаев проходит формально. Между тем, именно государственная политика формирует социальный заказ на образовательную интеграцию, даёт импульс для совершенствования научных подходов в развитии образования и педагогики. Так было в середине прошлого столетия, когда, исполняя государственный заказ, научно-исследовательский институт коррекционной педагогики, под руководством В. И. Лубовского, проводил сравнительные медико-психолого-педагогические исследования, направленные на изучение общего и специфического в развитии детей с выраженными стойкими трудностями в обучении. В результате проведенных исследований была выявлена особая категория детей с задержкой психического развития (ЗПР), которая может овладеть цензовой школьной программой только в специально организованных условиях обучения – в классах коррекционно-развивающегося обучения [Диагностика и коррекция задержки психического развития, 2004]. Последовала активная разработка адаптивных учебных проектов и образовательных программ воспитания и обучения детей с ЗПР дошкольного (С. Г. Шевченко, Л. Б. Баряева, Е. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.) и школьного (Р. Д. Тригер, Ю. А. Костенкова, Г. М. Капустина, Н. А. Цыпина и др.) возрастов.

Ответом на государственный заказ и главным достижением последних десятилетий по праву можно признать сформировавшуюся систему коррекционной помощи детям первого года жизни раннего возраста. Оказание ранней коррекционной помощи детям с ОВЗ входит в число приоритетных направлений развития современной коррекционной педагогики, а от ее продуктивности зависит успешность последующей образовательной интеграции в дошкольных и

школьных образовательных организациях (Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, О. Г. Приходько, Е.Ф. Архипова, Е. Р. Баенская, О. Е. Громова, С. Б. Лазуренко и др.).

Динамизм развития образовательной интеграции обусловлен принятием государственных решений. Так, Е. А. Стребелева считает, что, в связи с ратифицированием РФ международных документов (Всемирная декларация о правах инвалидов (1975), Конвенция о правах ребенка (1989) и др.) и нормативно-правовым регулированием отношений в сфере образования, открываются «новые возможности для приобщения лиц с ОВЗ к образовательным ценностям» [Стребелева, 2012, с. 6]. Подтверждением сказанному служит совершенствование форм оказания коррекционной помощи: открытие центров психолого-педагогического развития ребенка, лекотек, групп кратковременного пребывания, включение детей с ОВЗ в систему дополнительного образования, надомное обучение детей с тяжёлыми нарушениями в развитии, развитие тьюторских практик. Всё это реальность нашего времени.

С принятием нового закона «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 сентября 2013 года, существенно меняется доктрина образовательной политики по отношению к детям с ОВЗ [Федеральный закон, 2012]. Провозглашается «общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам обучающихся» [Федеральный закон, 2012, Ст. 3, п. 1].

Для нас большое значение имеют именно те образовательные концепты, в которых государство, выступая гарантом реализации права на образование лиц с ОВЗ, создаёт для них условия для социальной адаптации, получения образования, коррекции нарушений в развитии и обязывает образовательные организации обеспечить необходимые условия для организации коррекционной работы [Федеральный закон, 2012, Ст. 8, п. 6]. Из сказанного видно, что, с принятием нового закона, образовательная интеграция ставится на правовую основу и реализуется как инклюзивное (включенное) образование – воспитание и обучение детей с ОВЗ в обычной образовательной организации. Инклюзивное обра-

зование детей с ОВЗ возможно только в условиях многофункциональной образовательной среды, способной адекватно реагировать на индивидуальные особенности психофизического и личностного развития ребенка. Поэтому, моделируя единое образовательное пространство, нельзя упускать из вида потребности обучающихся с ОВЗ в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, которая включает:

- психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
- комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации [Федеральный закон, 2012, Ст. 5, п. 10].

Сегодня наблюдается сближение, а в ряде случаев слияние, систем общего и специального образования, которое в большинстве случаев касается структурных изменений при упрощении помощи специалистов. В рамках нового закона решение этого вопроса упорядочивается, появляется уверенность, что с надёжной государственной поддержкой образовательной интеграции в новых социально-образовательных условиях будет создаваться адаптивная образовательная среда, способная реализовать достижения российской науки и опыт передовой педагогической практики.

Научные достижения

Исходя из анализа передового педагогического опыта и теоретического обоснования концептуальных подходов к интегрированному и инклюзивному обучению детей с ОВЗ, выявлена специфика российской образовательной интеграции. Благодаря чему, на сегодняшний день, мы имеем:

- понятийно-терминологическое обеспечение теории и практики образовательной интеграции – интернальная / экстернальная модели интеграции; инклюзивное образование / обучение; сегрегационная, социальная, образовательная категории интеграции; частичная, комбинированная, временная,

полная формы интегрированного обучения (Л. А. Головчиц, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына и др.);

- специализированные стандарты образования, сочетающие общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции детей с ОВЗ (Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, Т. А. Соловьёва и др.);

- опыт успешной организации коррекционно-развивающей среды, современные технологии интегрированного обучения детей разных возрастов и категорий, программное сопровождение и методические рекомендации дифференцированного и индивидуального обучения детей ОВЗ в общеобразовательных организациях (Л. М. Кобринина, Т. С. Овчинникова, Л. И. Плаксина, И. Н. Щербо, Е. А. Ямбург и др.);

- системный подход к организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей и подростков с ОВЗ в условиях образовательной интеграции (О. А. Денисова, Е. А. Екжанова, С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, В. И. Трифонова и др.).

Данные положения, на наш взгляд, имеют огромное значение в реализации потенциальных возможностей образовательной интеграции и в расстановке приоритетов в решении системных проблем по ее внедрению.

*Практический контекст состояния проблем
и перспектив развития образовательной интеграции*

В процессе многолетней экспериментальной практики совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников изменился смысл проблем и перспектив развития образовательной интеграции. Это обусловлено рядом причин, в числе которых мы видим:

Во-первых, изменения в составе обучающихся, которые проявляются не только в увеличении количества детей и подростков с ОВЗ, но и в выявлении новой категории детей с неярко выраженными нарушениями развития. К примеру, по данным исследования Т.А. Овчинниковой – это социально-

компенсированные дети с лёгкой степенью выраженности первичного дефекта и, в соответствии с международной классификацией болезней, имеющие расстройства речи (F80), общие расстройства развития (F84), гиперкинетические (F90), эмоциональные нарушения и расстройства поведения (F91-98). Воспитываясь в общеразвивающих группах, они фактически лишены необходимой коррекционной помощи и находятся в ситуации вынужденной интеграции со здоровыми детьми. Изменить ситуацию, по мнению автора, возможно в случае внедрения в практику:

- дифференцированных образовательных программ;
- технологий психолого-педагогического мониторинга интегральных качеств развития личности;
- психокоррекционных, здоровьесберегающих и нравственно-эстетических технологий, повышающих психофизический статус детей;
- программ обучения педагогов, специалистов, административных работников образовательных организаций [Овчинникова, 2013].

Во-вторых, в условиях децентрализации управления и автономии образовательной организации на её руководителя возлагается повышенная ответственность за создание единого многоуровневого образовательного пространства, в котором хозяйственно-бытовые, медицинские, социальные и психолого-педагогические подструктуры учреждения (в равной мере, как и все компоненты образовательного процесса) будут соподчинены особым потребностям детей с ОВЗ.

К показателям оперативного и эффективного администрирования в условиях образовательной интеграции можно отнести:

- способность образовательного учреждения проектировать конструктивные модели интеграции;
- возможность создания и развития на базе общеобразовательных организаций эффективно действующих лечебно-профилактических, диагностико-консультационных, коррекционно-развивающих, социально-трудовых, научно-методических комплексов;

- способность создавать и поддерживать безбарьерную образовательную среду для детей-инвалидов, используя современные реабилитационные средства и технологии;

- готовность взаимодействовать с различными социальными институтами (Центрами развития и коррекции детей с ОВЗ, культурно-просветительскими центрами, спортивно-оздоровительными комплексами, научными организациями и др.);

- адекватность модификации форм и видов учебной и воспитательной работы, основанных на преемственности работы дошкольных и школьных организаций, педагогов общего образования и специалистов-дефектологов;

- готовность педагогов общего образования преодолеть профессиональные стереотипы и перейти на инновационный путь организации учебно-воспитательного процесса с учетом неоднородности состава воспитанников группы или учащихся класса.

В-третьих, отношение педагогов к образовательной интеграции образовательной инклюзии. По данным В.П. Кузьминой, более 70 % учителей массовых школ, участвующих в опросе, высказали неодобрительное («негативное» в авторской трактовке) отношение к инклюзивному образованию. Мотивируя его «недостаточностью знаний об особенностях детей с ОВЗ (18 % от общего числа участников исследования), отсутствием необходимых условий для обучения этой категории детей (9 % из числа опрошенных)» [Кузьмина, 2012, с.33]. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает и тот факт, что все из числа опрошенных учителей указали на низкую результативность обучения детей с ОВЗ. Анализируя выявленную проблему, автор делает вывод, что в ситуации совместного обучения детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками современный учитель больше всего «ориентирован на результат реализации учебных программ, а не на развитие ребёнка, принятия его и оказания ему помощи и поддержки» [Кузьмина, 2012, с.33]. И вполне обоснованно отмечает, что это самое уязвимое место в практике инклюзивного образования.

Бесспорно, проблемы интеграционной образовательной практики, касающиеся способности и готовности педагогов общего образования создать оптимальные педагогические условия обучения и воспитания детей с ОВЗ в соответствии с их особыми образовательными потребностями, вызывают наибольшую озабоченность. Они были значимыми на протяжении длительного периода и остаются не менее актуальными на современном этапе развития системы общего образования.

В профессионализации сегодняшнего педагога общего образования мы всё еще сталкиваемся:

- с недопониманием причин школьной неуспеваемости и социальной дезадаптации детей с ОВЗ;

- с недооценкой психофизических особенностей, образовательных возможностей и способностей, жизненного опыта детей с ОВЗ, что, как правило, приводит либо к чрезмерному увеличению объёма образовательной нагрузки, либо к снижению образовательной планки;

- с недостаточностью организационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса коррекционной направленности в общем образовании;

- с завышенными требованиями к результатам педагогической деятельности и некорректностью в оценке профессиональных достижений педагога, работающего в условиях образовательной интеграции.

Это обусловлено тем, что ставки педагогов-дефектологов и специальных психологов в общеобразовательных организациях, к сожалению, предельно минимизированы. Парадокс проявляется в том, что, доверив обучение и воспитание детей с ОВЗ обычному педагогу, администрация и родители начинают воспринимать его как квалифицированного специалиста-дефектолога, что (за редким исключением) не является действительностью. При этом, исходя из общей концептуальной парадигмы образовательной интеграции, педагогу следует обладать минимальным объемом специальных знаний, поскольку именно ему приходится формировать образовательную микросреду, в которой создаются

условия для практической реализации равных образовательных возможностей всех субъектов учебно-воспитательного процесса, включая детей с ОВЗ.

В нашем понимании сам факт участия педагога общего образования в обучении и воспитании детей с ОВЗ вынуждает его «посмотреть на учебно-воспитательный процесс по-другому, переосмыслить свои профессиональные позиции, избавиться от сложившихся педагогических стереотипов» [Тушева, 2012, с. 60]. Интенсивность инновационных образовательных перемен не оставляет ему выбора, кроме как вписываться в современную образовательную действительность, повышая уровень своего профессионального развития в соответствии с ведущими тенденциями отечественного образования и новыми квалификационными требованиями. Ему приходится расширять сферу профессиональных интересов, генерировать знания из разных областей коррекционной педагогики и специальной психологии, быть активным в вопросах профессионального совершенствования и самосовершенствования.

Перепрофилирование педагогов общего образования

(подготовка, повышение квалификации и профессиональная переподготовка)

Несмотря на сложность принятия детей с ОВЗ педагогом общего образования, считаем, что в целом учительский корпус (в широком понимании) ориентирован на образовательную интеграцию. Основанием считать так, а не иначе, является признание того, что сегодня присутствие детей с особыми образовательными потребностями в группе или классе скорее закономерность, чем случайность. На протяжении последних двадцати лет, точнее с 1995 года, в основные образовательные программы всех педагогических вузов и факультетов включен специальный курс «Основы специальной педагогики и психологии». Его основная цель заключается в формировании у студентов систематизированных знаний о закономерностях развития детей с ОВЗ, ориентации студентов на обучающую и воспитательную деятельность с такими детьми, как в условиях общеобразовательных школьных учреждений, так и в условиях специального образования.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование у будущего педагога профессиональных и предметно-специализированных компетенций. Формируются способности: к социальному взаимодействию, к корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ, пониманию социальной значимости профессии. Формируются умения анализировать социально-значимые процессы в образовании, которые помогают выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, помогают осуществлять коррекционно-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования. Вырабатывается готовность к взаимодействию с семьями лиц с ОВЗ, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ, к формированию общей культуры лиц с ОВЗ.

В результате обучения на выпуске педагог имеет широкий круг научно-практических знаний о сущности, содержании, структуре образовательных процессов и систем; может применять полученные знания при проектировании педагогического процесса, при определении основных форм и методов коррекционной работы, направленных на разностороннее физическое и психическое развитие детей с ОВЗ. Вполне очевидно, что в процессе усвоения дисциплин профильной подготовки и прохождения профессионально-образовательной практики выпускник педагогического вуза овладевает необходимыми для него профессиональными компетенциями. Выступая уже в качестве молодого специалиста, педагог способен реализовать их в своей педагогической деятельности как базовые.

По ходу профессионализации педагог имеет возможность совершенствовать свои профессиональные умения и компетенции на курсах повышения квалификации, может пройти дополнительную предметно-специализированную переподготовку в системе дополнительного профессионального образования. И в том и в другом случае педагог включается в процесс перепрофилирования с высокой степенью самостоятельности. Ему приходится перерабатывать огром-

ный объём научно-практической информации и методических материалов, разбираться в специфике психолого-педагогической терминологии, изучать типологические и индивидуальные особенности проявления эмоциональных, коммуникативных, личностных, поведенческих, познавательных и других особенностей нарушений психофизического развития детей с ОВЗ. В сложившихся обстоятельствах у него возникают не только профильные, но и узкоспециализированные вопросы, ответы на которые педагог может получить в процессе индивидуального консультирования.

Современная система дополнительного профессионального образования достаточно мобильна и обладает образовательными ресурсами для того, чтобы реагировать на профессиональные запросы педагога, образовательных организаций окружного и ведомственного подчинения. Между тем, многие механизмы ее функционирования нуждаются в преобразовании. В отношении образовательной интеграции считаем необходимым запустить механизм диверсификации дополнительных образовательных услуг за счёт индивидуализации образовательных услуг и разработки практико-ориентированных программ.

Анализируя содержательную направленность дополнительных образовательных услуг, можно констатировать о необходимости:

- актуализации научно-практического опыта российской образовательной интеграции;
- расширения и обновления спектра дополнительных образовательных услуг за счёт разработки практико-ориентированных модулей, предлагающих предметно-специализированные варианты скрининг диагностик, адаптивных методик и технологий совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников;
- развития консультативно-методического сервиса, ориентированного на поддержку педагога не только на курсах повышения квалификации, но и в межкурсовой период профессионализации. Представляется целесообразным организовать работу постоянно действующей дистанционной службы консульта-

тивно-методической поддержки педагогов общего образования, работающих в условиях образовательной интеграции.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что проведенное исследование не исчерпывает всех проблем образовательной интеграции. Тем не менее, актуализация проблем образовательной интеграции дает возможность проанализировать широкий спектр противоречий и нерешенных вопросов. Обзор продвижения смысловых ориентиров образовательной интеграции с позиций инновации и принятия государственных решений показал высокую социальную значимость интеграционных процессов. Научно-практические достижения позволили определить российскую специфику встраивания системы специального образования в общее образовательное пространство. В профессиональном (исходя из наблюдений наиболее проблемном) контексте было установлено, что – серьезному переосмыслению и кардинальному изменению подлежит позиция педагога общего образования по отношению к детям с ОВЗ. Вектор перепрофилирования связан с формированием предметно-специализированных компетенций и может корректироваться в процессе подготовки, повышения квалификации, дефектологической переподготовки и самосовершенствования педагогических работников.

Библиографический список

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2004. 224 с.
2. Кузьмина В. П. Эмпатия как психологический ресурс адаптации детей с нарушениями развития к инклюзии [текст] / В.П. Кузьмина// Проблемы сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции 29–30 марта 2012 г. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. 276 с.
3. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3–9.
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. Н. Малофеев. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 320 с.

5. Назарова Н. М. Образовательная интеграция: проблемы внедрения [текст] / Н. М. Назарова // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: материалы Международной научно-практической конференции. Т. II. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. С. 58–62.
6. Овчинникова Т. С. Система обучения и воспитания дошкольников с неярко выраженными нарушениями развития в группах общеразвивающей направленности: автореф. дис....д-ра пед. наук:13.00.03 / Т. С. Овчинникова. М., 2013. 37 с.
7. Овчинникова Т. С. Качество образования и организация управления в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: монография / Т. С. Овчинникова. СПб.: КАРО, 2006. 240 с.
8. Стребелева Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 050714 – олигофренопедагогика / Е.А. Стребелева. М.: Парадигма, 2012. 256 с.
9. Тушева Е. С. Научный поиск: рефлексивная направленность дефектологической переподготовки педагогов / Е.С. Тушева// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров//Научно-теоретический журнал. №2(11). 2012. С. 53–62.
10. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – 2012. URL: <http://273-фз.пф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 10.02.2015).
11. Щербо И. Н. Управление системой коррекционно-развивающего образования в школе. М.: Сентябрь, 2003. – 160 с.