

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ (КОМПАРАТИВИСТСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD (COMPARATIVE ANALYSIS)

---

**Шевелева Д.Е.**

Соискатель Института теории и истории  
педагогике РАО

**E-mail: dsheveleva@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье раскрываются социальные предпосылки и правовые основы инклюзивного образования, описаны организационные формы, обеспечивающие интеграцию в массовую школу детей с различными отклонениями в психофизическом развитии. Проведен сравнительный анализ подходов к обучению и сопровождению учащихся в условиях инклюзии в России и за рубежом.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, принцип нормализации, формы обучения, индивидуализация обучения, программы обучения, индивидуальные планы, сопровождение, взаимодействие учащихся.

**Sheveleva D.E.**

Applicant at the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education.

**E-mail: dsheveleva@yandex.ru**

**Annotation.** The article examines the social premises and legal platform of inclusive education. Also described are the organizational patterns allowing the integration of children with different levels of psychophysical development into the school educational process. The author conducts a comparative analysis of different approaches to inclusive education and student support in Russia and abroad.

**Keywords:** inclusive education, integration, model of inclusion, adaptation of the educational process, individualization, normalization principle, children with disabilities, support, forms of education, individual plans, student cooperation.

Появившаяся в 90-х гг. XX в. во многих развитых странах современная форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – инклюзивное образование – стала результатом изменений в сфере социальных отношений и системе образования, направленных на большую открытость, учет индивидуальности и своеобразия каждого человека. Инклюзивное образование представляет собой форму совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ в массовой школе при условии адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого ученика.

Прежде чем стал возможен переход к совместному обучению в массовой школе детей с разным уровнем психофизического развития, потребовалось преодолеть формировавшееся на протяжении нескольких столетий убеждение в том, что люди с ОВЗ являются обладателями низкого социального статуса и составляют обособленную общность.

Исторически начало переходу к равенству всех людей положило принятие в 1948 г. Всеобщей декларации прав человека, что было результатом оценки преступного нацистского режима и осознания последствий дискриминационной политики по признаку национальности, вероисповедания, своеобразия развития человека. В 1959 г. была принята Декларация прав ребенка, обязывающая государства обеспечить развитие всех детей в обстановке защиты и уважения их достоинства.

Идея всеобщего равенства и обеспечения благоприятных условий жизнедеятельности для каждого человека была впоследствии конкретизирована и явилась основанием для обновления курса социальной политики в отношении людей с ОВЗ. Существовавшая ранее система помощи была направлена на удовлетворение витальных потребностей (обеспечение едой и уходом) и проведение коррекционно-оздоровительных мероприятий. Предполагалось, что человек с ОВЗ может быть интегрирован в социум исключительно при условии нивелирования или минимизации имеющихся у него нарушений и приспособления к окружающим условиям.

В середине прошлого столетия датский юрист Н.Е. Бенк-Миккельсен предложил новый принцип социальной политики – принцип нормализации, который был узаконен в 1958 г. (Закон о социальной защите населения). Данный принцип, введенный в сферу социальных отношений, толковался как расширение жизненного пространства человека с ОВЗ и максимальное приближение его образа жизни к образу жизни здоровых людей. Утвержденный принцип нормализации в качестве основополагающего понимался как устранение всевозможных барьеров, осложняющих процесс интеграции людей с ОВЗ в социум (физических, коммуникационных, социально-психологических), была начата работа, направленная на создание доступной и комфортной для проживания каждого такого человека среды.

Следствием формирования нового курса социальной политики явилась переоценка существовавшей с конца XIX в. практики обучения детей с нарушенным психофизическим статусом в специальных учебных заведениях, отдельно от нормативно развивающихся сверстников. В 70-х гг. XX в. ученые обратили свое внимание на возможность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. По мнению противников разделения детей по типам учебных заведений, система общего образования, являясь моделью социума, должна охватывать всех детей без какой-либо дискриминации. Принимая во внимание

широкий спектр образовательных потребностей и возможностей учащихся с нарушенным психофизическим развитием, большинству из которых оказались недоступны требования общеобразовательной школы, в 90-х гг. был начат поиск педагогических механизмов успешной образовательной интеграции таких детей. В связи с изменением контингента учащихся массовой школы в направлении его большей неоднородности произошел отказ от единообразной системы требований, педагогических подходов, средств и методов обучения. Перед системой общего образования была поставлена цель адаптировать образовательную среду к особенностям учебной деятельности каждого ребенка, что являлось воплощением идеи инклюзии.

Обновленный курс, сближающий системы общего и специального образования, получил законодательное закрепление на высшем международном уровне и на уровне отдельных стран. В Декларации, принятой в 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания), провозглашалось, что возможные трудности обучения у детей с ОВЗ должны предупреждаться посредством гибкости и вариативности условий обучения. Исключалось и представление о нормативном уровне развития, необходимом для обучения ребенка с ОВЗ в массовой школе.

Специалисты в области организации совместного обучения обращали внимание на то, что в случае несоблюдения требуемых условий возникает ситуация, противоречащая заявленному курсу на равенство образовательных прав всех детей и благоприятное развитие каждого ребенка в соответствии с его индивидуальной траекторией. Интегрируемый в общеобразовательный класс ребенок с ОВЗ без создания там адаптированных условий обучения попадает в неблагоприятную для себя, дискриминирующую ситуацию, которая ограничивает его учебную деятельность пассивным присутствием на уроках и (или) предопределяет стойкую неуспеваемость.

В соответствии с законодательными актами, принятыми в странах зарубежья, дети с ОВЗ не только наделялись правом обучения в общеобразовательной школе, для них гарантировалось создание соответствующих адаптированных условий и предоставление необходимой психолого-педагогической помощи.

Российская педагогика обратилась к вопросу интеграции детей с ОВЗ на два десятилетия позже, в 90-х гг. прошлого столетия. Отставание от мировых тенденций в сфере образования было вызвано закрытостью научного сообщества для зарубежных инновационных идей и прежней невостребованностью теоретических основ совместного обучения, которые были заложены в начале XX в. Л.С. Выготским.

Благоприятной основой для отказа от сегрегационной политики в сфере обучения детей с ОВЗ явилась гуманизация системы общего образования, что предопределяло ее большую гибкость и адаптивность к запросам и своеобразию познавательной сферы ученика. К этому же времени относится изменение курса социальной политики: в перечень видов помощи, необходимой людям с ОВЗ, было включено создание безбарьерной среды, расширяющей жизненное пространство человека (Программа «Доступная среда», 1992 г.). Кроме того, на рубеже XX–XXI вв. был принят ряд документов, которые гарантировали обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе с созданием в ней специальных

адаптированных условий (Проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1992 г., письма Министерства образования РФ).

Обращаясь к ситуации обучения детей с ОВЗ последнего десятилетия в нашей стране, можно констатировать, что наличие теоретического обоснования перехода к совместному обучению, разработанного на рубеже XX–XXI столетий Н.Н. Малофеевым, Н.Д. Шматко и другими авторами, и создание соответствующей нормативно-правовой базы не стали основанием для широкого распространения интеграционных тенденций в отечественной школе. Тем не менее, имеющиеся удачные прецеденты интеграции детей с ОВЗ в массовые учебные заведения и продолжающиеся поиски механизмов практической реализации принятого курса позволяют провести сравнительный анализ отдельных педагогических аспектов организации инклюзивного образования в нашей стране и за рубежом.

Отметим также, что в настоящее время в связи с принятием нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартов, гарантирующих детям с ОВЗ право на обучение в массовой школе с созданием в ней необходимых (адаптированных) условий, особую актуальность приобретает вопрос о вариантах и масштабах совершаемых преобразований в системе общего образования.

В педагогике большинства стран, реализующих политику инклюзии, в том числе и в России, определены границы относительно образовательной интеграции детей в зависимости от форм патологий и степени их тяжести. Большинство педагогов придерживается мнения, что *интеграция в общеобразовательный класс детей с нарушениями когнитивного развития нецелесообразна, так как не отвечает образовательным потребностям этих детей и может провоцировать ухудшение ситуации обучения для других учеников*. Требуемые для детей с ограниченными образовательными возможностями условия обучения – сокращение общего числа учеников, индивидуальная помощь в усвоении материала и постоянный контроль правильности выполнения учебных заданий – могут быть эффективно обеспечены в границах специальных (коррекционных) классов. При этом, в соответствии с интеграционной направленностью системы образования, разработаны альтернативные, внеурочные, варианты включения этих детей в среду других детей – их сверстников.

Организация специальных классов в общеобразовательной школе (в отличие от обучения в специальных учебных заведениях) позволяет детям с различным уровнем развития совместно проводить время на переменах, организовывать общие игры, принимать участие в школьных мероприятиях и праздниках. Подобное сочетание отдельного обучения с возможностью широкой интеграции в детское сообщество полностью соответствует современному курсу образовательной политики: для каждого ребенка обеспечиваются наиболее благоприятные условия обучения и исключается вариант замкнутости детей с ОВЗ в изолированной от других детей группе. В отдельных случаях дети совместно посещают некоторые уроки, преимущественно эстетического цикла (музыка, ИЗО) и физкультуру [3; 7, URL].

Несмотря на подтвержденные достоинства частично отдельного обучения, в мировом образовательном пространстве ведутся поиски механизмов, реализация которых обеспечит постоянную интеграцию в общеобразовательный класс детей с различными

формами дезонтогенеза, за исключением случаев самых тяжелых нарушений (глубокая степень умственной отсталости, тотальная слепота и глухота).

Одним из условий интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательный класс является соблюдение образовательных прав нормативно развивающихся учащихся. В нашей стране и за рубежом существует ряд аналогичных правил, соблюдение которых предупреждает ситуацию вынужденного неравномерного распределения внимания учителя между учениками класса (превалирование индивидуальной работы с нуждающимися в дополнительной помощи детьми) и, следовательно, снижение общего уровня обучения. Данные правила касаются численного соотношения нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ и предельно допустимого общего количества учеников в классе. Педагоги разных стран сходятся во мнении, что число детей с особыми образовательными потребностями не должно превышать  $1/5$ – $1/4$  от общего состава класса, а количество всех детей необходимо сократить до 15–20. В отдельных случаях при интеграции в класс детей с ОВЗ, имеющих сохранное интеллектуальное развитие (прежде всего, учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата), общее число учащихся в классе может достигать 25 (см., например, [3; 4]).

В соответствии с мировоззренческими основами инклюзивного образования – обеспечение в массовой школе благоприятных условий для каждого ребенка – особую значимость приобретает вопрос разработки соответствующих психолого-педагогических механизмов. Работы современных ученых, специалистов в области общей и специальной педагогики, и накопленный за рубежом и в России опыт организации совместного обучения предоставляет на сегодняшний день широкие возможности для индивидуализации образовательного процесса.

В соответствии с разнообразием особенностей учебной деятельности детей с ОВЗ преобразованиям могут быть подвергнуты непосредственно процесс обучения и его содержание (программа обучения). Индивидуализация процесса обучения реализуется путем различных педагогических подходов, использования широкого спектра методов и средств работы на уроке. Посредством определения объема учебного материала и уровня его сложности, которые соответствуют особенностям познавательной сферы ребенка, воплощается индивидуальный подход к конструированию содержания образования.

В России и странах зарубежья разработаны аналогичные подходы к индивидуализации процесса обучения, позволяющие детям с ОВЗ изучать новый материал и выполнять учебные задания в адаптированной для них форме. Ученикам предоставляются альтернативные формы получения информации (например, прослушивание аудиозаписей слабо видящими детьми вместо самостоятельного чтения), дополнительное время для завершения работы в классе или сдачи домашнего задания и возможность замены письменного ответа устным или в электронном виде. К вариантам помощи относятся плакат-пример на конкретное правило, опорный конспект и обобщающая таблица, объяснение алгоритма выполнения задания, подсказка (намек, ассоциативный ряд), предупреждение о возможных ошибках [2; 10, URL].

Индивидуальный подход к конструированию содержания образования используется в практике инклюзии при обучении в общеобразовательном классе детей с нарушениями

интеллектуального развития. При этом подходы к созданию адаптированных программ обучения в разных странах не являются полностью идентичными, вследствие чего различается и степень соответствия разработанных программ образовательным возможностям ученика.

Так, один из подходов, используемый, в частности, в отечественной практике, представляет собой сочетание элементов, разделов и тем, заимствованных из разных типов программ: общеобразовательной и коррекционных школ. В нашей стране учащиеся с дефицитностью когнитивных функций, интегрируемые в общеобразовательный класс, обучаются по специально разработанной программе, основу которой составляют общеобразовательная программа обучения и программа школ VII вида (для детей с задержкой психического развития и трудностями обучения) или VIII вида (для детей с умственной отсталостью). В процессе планирования уроков чрезвычайно важным является нахождение тем (или их элементов) и заданий, общих для всех одноклассников. В этом случае ребенок с особенностями когнитивного развития получает возможность периодически включаться в общую учебную деятельность класса, что является подтверждением его статуса равноправного члена ученического коллектива.

В Польше в качестве дополняющей и адаптирующей общеобразовательную программу используется программа «Школы жизни», предназначенная для детей с нарушениями интеллектуального развития. Обучение по этой программе позволяет учащимся не только овладеть знаниями, умениями и навыками, но и стимулирует их познавательную активность, для чего, например, организуется наблюдение за изучаемыми объектами. В содержании программы также присутствуют компоненты, направленные на широкое участие детей в различных сферах жизни: в структуре занятий представлена доступная практическая деятельность и деятельность, стимулирующая коммуникацию между одноклассниками [7, URL].

Технология работы учителя в классе с гетерогенным составом учащихся аналогична работе в малокомплектной школе: учащиеся внутри класса разбиваются на группы в соответствии с их образовательными возможностями, с каждой из которых учитель попеременно ведет занятия: объясняет новый материал, проверяет правильность его понимания, оказывает индивидуальную помощь. Другие учащиеся в это время повторяют пройденный материал и самостоятельно выполняют задания.

Наиболее широкие возможности для индивидуализации содержания образования предоставляют широко распространенные в инклюзивной практике Северной Америки (США и Канада) индивидуальные образовательные планы, которые разрабатываются с учетом актуальных и потенциальных возможностей конкретного ребенка. В настоящее время в европейских странах (например, Польше, Германии) и России индивидуальные планы также получили распространение и рассматриваются как всецело соответствующие курсу совместного обучения детей с различными образовательными возможностями в адаптированных для каждого условиях.

В индивидуальном образовательном плане, который разрабатывается для ребенка командой специалистов (педагогами общей и специальной систем образования, психологом, дефектологом), определяются персонифицированные цели обучения, в том числе

отдельно по каждой дисциплине, согласованные с общими целями класса, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, предпочтительные методы обучения и формы контроля). Уровень сложности учебной программы каждого из изучаемых предметов может существенно различаться в зависимости от способностей ученика.

По завершении учебного года проводится мониторинг, по результатам которого определяется соответствие учебных достижений ребенка поставленным целям и разрабатывается дальнейшая индивидуальная траектория его обучения и развития. Если цели, зафиксированные в индивидуальном плане, не были достигнуты, пересматриваются пути их достижения – выбираются более эффективные для ученика педагогические технологии и средства. Достижение ребенком более высоких результатов, по сравнению с предполагаемыми, также свидетельствует о необходимости обновить стратегию его обучения в направлении обогащения и усложнения учебного материала [4; 6, URL].

Наряду с «академическим» компонентом (овладение знаниями, умениями и навыками) в индивидуальном образовательном плане может быть отражен и социализирующий. Это актуально, прежде всего, для детей с расстройствами поведения, аутистическими чертами и общим недоразвитием психических функций. Дети с названными нарушениями с трудом устанавливают контакты со сверстниками, у них существенно снижена или отсутствует способность к спонтанному усвоению норм взаимодействия с социумом. *Соответственно, большое внимание должно уделяться усвоению такими детьми позитивных форм поведения и правил поведения в среде сверстников (соблюдение очередности в играх, понимание шуток и адекватность ответной реакции, умение просить о помощи и благодарить, участие в разрешении конфликтов между сверстниками).*

Анализ алгоритма составления индивидуальных образовательных планов в разных странах показал, что в практике инклюзии США и Канады приобретение детьми с ОВЗ социального опыта является задачей школы, равной по значимости их компетентности в сфере учебных дисциплин. В отличие от североамериканских традиций в европейских странах, в том числе и в России, организация совместного обучения базируется на приоритете успешного продвижения каждого ребенка по траектории «обучение – развитие» и достижения индивидуальных высоких учебных результатов. Можно также отметить, что по сравнению с фиксированной программой для того или иного типа школ (сочетание программ) индивидуальные образовательные планы имеют больший адаптивный ресурс, что выражается в их гибкости и изменчивости в соответствии с актуальным состоянием конкретного ребенка.

Независимо от масштаба и глубины преобразований на уроках в общеобразовательном классе требуется обязательное участие второго педагога (педагога специальной системы образования), деятельность которого включает два направления: индивидуальную помощь ученику в овладении программой и поддержку его участия в коллективных формах работы. При этом, как обращают внимание зарубежные педагоги, чрезвычайно важным является соблюдение баланса между этими двумя направлениями. Гипертрофированное внимание к личным учебным достижениям и концентрация на индивидуальных целях обучения может явиться причиной противопоставления ребенка с ОВЗ одноклассникам и сужения пространства для контактов между детьми. В результате замкнутой диады

«ученик – педагог» функция массовой школы как института интеграции окажется не полностью реализованной.

Для успешной интеграции детей с ОВЗ наряду с индивидуализацией образовательного процесса необходимо их сопровождение, то есть организация психолого-педагогической помощи, направленной на предупреждение (разрешение) трудностей, связанных с ситуацией обучения в массовой школе. Спектр проблем, наблюдающихся у учеников с ОВЗ, может быть разделен на две группы: неспособность к усвоению учебной программы, что предопределяется своеобразием психической деятельности, и деформация процесса общения с одноклассниками, ограничивающими собственное социальное пространство контактами со здоровыми детьми.

Обращение к практике инклюзивного образования разных стран показало, что педагоги единогласны во мнении относительно необходимости коррекционно-развивающих занятий, в результате которых происходит активизация когнитивных функций ребенка и преодолеваются трудности обучения. Вместе с тем, в некоторых национальных системах образования уделяется недостаточное внимание проблеме комфортности пребывания ребенка с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников и становлению равноправных, товарищеских отношений между детьми.

В российской специальной педагогике детально разработана методика работы с детьми, имеющими нарушения сенсорной сферы (зрения, слуха), опорно-двигательного аппарата, с детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития, ранним детским аутизмом. В содержание коррекционно-развивающей работы, которое разрабатывается индивидуально для каждого ученика, включаются разделы, направленные на преодоление специфических трудностей обучения, повышение уровня учебной мотивации у ребенка и поддержание у него уверенности в результативности прилагаемых усилий.

Вместе с тем на сегодняшний день в нашей стране остается недостаточно разработанной проблема формирования равноправных товарищеских взаимоотношений между детьми разных групп здоровья. Педагогические подходы ограничиваются циклами занятий «Уроки доброты», разработанными на базе Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» (РООИ «Перспектива»). В основу данного цикла была положена программа занятий по пониманию инвалидности, проводимых в школах Калифорнии организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project). На таких занятиях дети знакомятся с современными принципами помощи людям с ОВЗ, доступными сферами профессиональной деятельности, возможностями проведения досуга и участия в спортивных мероприятиях. К числу методических разработок РООИ «Перспектива» также относится пособие «Разные возможности – равные права» для проведения занятий со школьниками.

К числу методов, позволяющих решать задачу развития партнерских отношений между детьми, могут быть отнесены коллективные творческие дела социальной направленности («Доброе дело – радость себе и людям»), игры и упражнения, проводимые с детьми психологом («Слепой и поводырь», «Друг для друга», «Мы так похожи» и др.). Цель перечисленных игр и упражнений – формирование установки на осознание и принятие индивидуальности другого человека, развитие эмпатии (понимание эмоций и чувств

людей) и умения устанавливать контакты со сверстниками, имеющими различный психофизический статус [5].

Между тем, создание в классе атмосферы толерантности и взаимного принятия не является достаточным свидетельством успешной интеграции ребенка с ОВЗ в среду одноклассников. Зарубежные педагоги отмечают, что положительную оценку интеграционным процессам можно дать только в случае длительных и устойчивых контактов между детьми. К методам, применяемым для создания условий для неформального общения, относятся проведение еженедельных собраний в классе (США, Канада), во время которых происходит совместное обсуждение прошедших событий и предстоящих мероприятий. Кроме того, в Польше была разработана педагогическая технология «В уголке на коврике», заключающаяся в свободном рассказе детей о проведенных выходных [1; 10, URL].

К достоинствам названных подходов можно отнести возможность каждого ребенка оказаться в центре позитивного внимания одноклассников, презентовать личные достижения и пожелания, продемонстрировать собственную компетентность в каких-либо вопросах. Другие дети в это время приобретают опыт активного и заинтересованного слушания, у них происходит формирование мировоззрения, которое включает в себя представление о значимости личного пространства каждого человека и позитивную оценку имеющихся у него возможностей.

Проведенный анализ разработанных педагогических механизмов интеграции детей с ОВЗ в массовую школу показал, что на сегодняшний день в отечественной науке и практике имеется значительный ресурс, необходимый для широкой реализации данного курса. При этом оригинальный опыт, накопленный в практике зарубежья, не является чуждым, не приложимым к традициям российской педагогики и может быть заимствован, адаптирован и в последующем использован в условиях отечественной системы образования. Это, в свою очередь, позволит не только повысить результативность обучения детей с разным уровнем психофизического развития, но и обеспечит условия для презентации имеющихся у ребенка способностей и явится предпосылкой дальнейшего расширения сферы его жизнедеятельности.

#### **Список литературы:**

1. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Генри Банч ; пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. – М. : Прометей, 2005. – 88 с.
2. Гончаренко, М. С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы / М. С. Гончаренко // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы научно-практической конференции, 20–22 июня 2011, М. / редкол. : С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.
4. Инклюзивное образование : идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 95 с. – (Управление современной школой).

5. Колокольцева, М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Марионелла Алексеевна Колокольцева. – Махачкала, 2012.
6. Feyerer, E. Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich / Ewald Feyerer // Zeitschrift für Inklusion-online.net. – 2009. – № 1. – Режим доступа : <http://www.inklusion-online.net>, свободный.
7. Kossewska, J. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych / Joanna Kossewska // Studia psychologica. – 2003. – № 1. – Режим доступа : <http://www.bg.up.krakow.pl/>, свободный.
8. Politańska, M. Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia / Magdalena Politańska // Ośrodek Rozwoju Edukacji = Центр развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=362](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=362).
9. Różańska, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej / Lidia Różańska // Portal edukacyjny = Образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>.
10. Winter, E. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs / Eileen Winter, Paul O'Raw // National Council for Special Education = Национальный совет по вопросам специального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ncse.ie>.

---

### **Spisok literatury:**

1. Banch, G. Vključajushhee obrazovanie. Kak dobit'sja uspeha? Osnovnye strategicheskie podhody k rabote v integrativnom klasse / Genri Banch ; per. s angl. N. Groznoj, M. Shihirevoj. – M. : Prometej, 2005. – 88 s.
2. Goncharenko, M. S. Individualizacija podhoda v obuchenii detej s OVZ v uslovijah obshheobrazovatel'noj programmy / M. S. Goncharenko // Inkluzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija. Materialy nauchno-praktičeskoj konferencii, 20–22 ijunja 2011, M. / redkol. : S. V. Alehina [i dr.]. – M. : MGPPU, 2011. – 244 s.
3. Ekzhanova, E. A. Osnovy integririvannogo obuchenija / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. – M. : Drofa, 2008. – 286 s.
4. Inkluzivnoe obrazovanie : idei, perspektivy, opyt / sost. L. V. Golubeva. – Volgograd : Učitel', 2011. – 95 s. – (Upravlenie sovremennoj shkoloj).
5. Kolokol'ceva, M. A. Vospitanie npravstvennyh vzaimootnošenij mladshih škol'nikov v inkluzivnom obrazovanii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Marionella Alekseevna Kolokol'ceva. – Mahachkala, 2012.

6. *Feyerer, E.* Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich / Ewald Feyerer // Zeitschrift für Inklusion-online.net. – 2009. – № 1. – Режим доступа : <http://www.inklusion-online.net>, svobodnyj.
7. *Kossewska, J.* Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych / Joanna Kossewska // Studia psychologica. – 2003. – № 1. – Режим доступа : <http://www.bg.up.krakow.pl/>, svobodnyj.
8. *Politańska, M.* Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia / Magdalena Politańska // Ośrodek Rozwoju Edukacji = Centr razvitija obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа : [www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=362](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=362).
9. *Różańska, L.* Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej / Lidia Różańska // Portal edukacyjny = Obrazovatel'nyj portal [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа : <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>.
10. *Winter, E.* Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs / Eileen Winter, Paul O'Raw // National Council for Special Education = Nacional'nyj sovet po voprosam special'nogo obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа : <http://www.ncse.ie>.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 5