



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 1. Июнь 2013.

Главный редактор

И.А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е.В. Игнатович
В.В. Сериков
С.В. Сигова
И.З. Сковородкина
Е.Э. Смирнова
И.И. Сулима

Редакционная коллегия

Т.А. Бабакова
Е.В. Борзова
А. Виегерова
С.А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е.А. Маралова
А.В. Москвина
А.И. Назаров
Е. Рангелова
А.П. Сманцер

Служба поддержки

А.Г. Марахтанов
Е.Ю. Ермолаева
Т.А. Каракан
Е.В. Петрова
Л.А. Нечаева

ISSN

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

МОСКВИНА Альфия Валеевна
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой специальной педагогики и ме-
тодик обучения Оренбургского государствен-
ного педагогического университета
(Оренбург)
moskwin-ill@yandex.ru

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: автор ставит перед собой задачу показать возможности сопряжения идей инклюзивного обучения с проблемой непрерывности образования, наметить пути расширения образовательного поля для людей с ограниченными возможностями здоровья всех возрастов. В статье приводятся данные, полученные отечественными учеными, о трансформации биологических, психофизиологических характеристик современного ребенка и ситуации его развития. Система российского образования оказалась в ситуации устойчивого роста числа учащихся с проблемами психолого-физиологического, интеллектуального, эмоционального плана, увеличения категории детей и молодежи, которую по всем нейропсихологическим показателям следует считать пограничной между нормой и патологией. Это инициирует развитие такого направления, как коррекционно-развивающее образование.

Развитие инклюзивного подхода в России автор связывает с ценностно-смысловыми изменениями в сознании общества относительно образовательных возможностей людей с проблемами здоровья. В статье проводится сопоставление понятий «инклюзивное обучение» и «интегративное образование» применительно к специфике отечественной образовательной практики. Описаны существующие в нашей стране формы, виды, уровни дошкольной, школьной и профессиональной подготовки для различных категорий детей и взрослых с ОВЗ. Показан комплекс противоречий, с которыми сталкивается сегодня учащийся с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах непрерывного обучения. Дается обзор инновационных путей включения людей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную систему и ориентиры, которые могут способствовать модернизации этого процесса.

Ключевые слова: непрерывное образование, люди с ограниченными возможностями здоровья, специальное (коррекционное) образование, интегративное образование, инклюзивный подход в образовании.

Moskvina A.

INCLUSIVE APPROACH TO LIFELONG EDUCATION FOR DISABLED

Abstract: The author's aim is to show the possibilities of combining concepts of inclusive education with the problem of lifelong education, to identify ways of educational sphere expansion for the disabled of all ages. The article presents data obtained by national scientists about the transformation of biological and psycho-physiological characteristics of a modern child. Russian educational system faces the situation of stable growth in the number of students with psycho-physiological, intellectual and emotional problems. Moreover, the number of children and young people that by all neuro-psychological parameters should be considered as a borderline category between normality and pathology is also increasing. This initiates the development of such an area

as remedial and developmental education. The author associates the development of an inclusive approach in Russia with the shift in the society's awareness of educational opportunities for the disabled. The concepts of «inclusive education» and «integrative education» are compared in the context of the national educational practice specificity. The author describes forms, types, levels of pre-school and school education as well as vocational training for various categories of children and adults with disabilities in Russia. Attention is paid to the complex of contradictions faced by today's students with disabilities at different stages of lifelong education. The author reviews the innovative ways of integrating the disabled into the regular educational system and the guidelines that can contribute to the modernization of the process.

Key words: lifelong education, the disabled, remedial education, integrative education, inclusive approach to education

В последнюю четверть XX века в мире интенсивно формируется политика упразднения границ и барьеров, разделяющих людей, ограничивающих их образовательные права в силу расового, этнического, религиозного, гендерного, возрастного отличия и состояния здоровья. Именно в этом широком социальном контексте система специального образования, изолированная от массовой, начинает оцениваться как дискриминационная. Если унитарное общество боролось за создание специальных учебных заведений и строительство параллельной образовательной системы, то гражданское общество рассматривает направление ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

В соответствии с этим права детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья были закреплены в целом ряде международных правовых актов. Среди них: Конвенция ООН о правах ребенка (1989); Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994); Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН (2006), и др. Правовые акты Российской Федерации также направлены на защиту прав и образовательных возможностей «особых детей». Это Конституция Российской Федерации, Федеральные законы «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (1998); «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995); Закон Российской Федерации «Об образовании» (1996); (проект) закона РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)». Концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, утвержденная коллегией Министерства образования РФ; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010) и др.

Согласно законам, принятым западноевропейскими и российскими правовыми институтами, ребенок с нарушениями в развитии (Handicapped child) может помещаться в специальную, изолированную от общеобразовательной школу. Ребенку с особыми потребностями (Child with Special Needs) государство обязано предоставить возможность интегрироваться в обычное дошкольное или школьное учреждение, «войти в общий поток». Для этого при организации образовательного процесса каждая новая задача обучения должна быть трансформирована в проблемы метода, разработки «обходных»

путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И. К. Воробьев, М. Ю. Галанина, Н. Н. Кулишов, О. И. Кукушкина).

Реалии современного цивилизационного и общественного развития, международный опыт инклюзивного образования позволяют также говорить о возможности расширения образовательного поля для людей с ограниченными возможностями здоровья всех возрастов. Для этого непрерывное образование, ориентированное на целостное и расширенное воспроизводство жизни человека, призвано объединить вокруг себя различные сферы человеческой деятельности: от медико-оздоровительной и психолого-педагогической до коммунально-бытовой. Это требует принципиального пересмотра устоявшихся представлений о главных субъектах образовательного процесса, а также необходимости осознания изменений, требующих новых стратегий в области образования, воспитания и развития личности.

Динамические преобразования в обществе и образовании обусловили трансформацию биологических, психофизиологических характеристик ребенка и ситуации его развития. Среди наиболее значимых изменений исследователи (Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, Л. С. Славина и др.) называют:

- возрастающую астению телосложения, отставание в приросте мышечной силы;
- неразвитость тонкой моторики руки, свидетельствующую о несформированности определенных мозговых структур; снижение когнитивного развития, в том числе дивергентного мышления (креативности);
- снижение желания активно действовать;
- потребность в экранной стимуляции (зависимость от экрана телевизора, компьютера);
- недостаточную социальную и коммуникативную компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками;
- возрастающее чувство тревожности и одиночества;
- возрастающую агрессию при принятии самостоятельных решений и пр.

Массовая общеобразовательная школа оказалась перед лицом ситуации резкого увеличения числа обучающихся с различными проблемами психолого-физиологического, интеллектуального, эмоционального плана. Резко возрастает, а в некоторых регионах начинает количественно преобладать категория детей и молодежи, которую по всем нейропсихологическим показателям следует считать *пограничной между нормой и патологией*. Психологические проблемы наблюдаются на уровне: а) клинических форм нарушений; б) пограничных состояний; в) субнормативных вариантов развития. Все больше школьников, не имея классических форм аномалий сенсомоторного, интеллектуального развития, тем не менее не способны соблюдать школьный режим, испытывают стойкие затруднения в учении и социально-психологической адаптации (Г. Ф. Кумарина). Приблизительно у 20 % детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции. Каждые десять лет на 10–15 % возрастает распространенность психических заболеваний, которые на

сегодня обуславливают 70 % инвалидности детства (Д. И. Фельдштейн) [7, с. 6]. Современные отечественные и зарубежные исследования Н. М. Назаровой, Б. П. Пузанова, Г. Ф. Кумариной, D. K. Lipsky, A. Gartner и др. позволяют выделить среди многочисленных факторов, являющихся источниками отклонений в развитии человека, три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные. При этом «поломки» и ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто (8–10 % детской популяции). В то время как количество учащихся, пострадавших от неблагоприятных условий развития и нуждающихся вследствие этого в педагогической помощи, по обобщенным данным отечественных и зарубежных исследователей, колеблется от 20 до 50 % [2, с. 57–62].

Концепция «нормализации», лежащая в основе интеграции, развивает идею о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть максимально приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Необходимость оказания *квалифицированной педагогической помощи детям и взрослым данной категории на уровне междисциплинарного подхода* только начинает осознаваться российской педагогической наукой. Возрастающая общественная тревога за положение в системе специального образования, осознание необходимости усиления роли общеобразовательной школы и педагогов в охране физического, психического и нравственного здоровья личности повлекли за собой формирование нового направления в массовой школьной практике – *коррекционно-развивающего образования*.

Такого рода образование понимается как сложный психофизиологический и социально-педагогический процесс, включающий систему мер, направленных на исправление или ослабление отклонений в психическом и физическом развитии ребенка (В. В. Воронкова, И. Г. Еременко, С. Д. Забрамная, Г. Ф. Кумарина, В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов и др.). Практикуется также выборочное помещение учеников с особенностями психофизического развития в обычные общеобразовательные школы, что обозначается термином *«интегрированное обучение»*. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут посещать массовую школу, но находиться в специальных классах, не включаясь в процесс совместного обучения с остальными детьми; при этом используются различные формы интеграции (полная, частичная, временная и др.).

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на *трех основных принципах*: 1) ранней диагностике и коррекции отклонений в развитии; 2) обязательной коррекционной помощи каждому ребенку с ОВЗ, интегрированному в общеобразовательное пространство; 3) обоснованном отборе детей с проблемами в развитии для интегрированного обучения. При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм общегосударственной системы образования.

Анализируя проблемы интеграции в России, ведущий специалист в этой области Н. Н. Малофеев утверждает идею о ее необходимости и

неизбежности. При этом подчеркивается своеобразие и специфика перехода к интегративному образованию в России в отличие от Запада, где идеи образовательной интеграции возникают как противостояние дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России же интеграция трактуется в контексте необходимости гуманного отношения к инвалидам и признания всей полноты их прав в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения. Н. Н. Малофеев также предупреждает о возможных социально-педагогических рисках, справедливо указывая на опасность разрушения складывающейся десятилетиями системы специального образования [7]. Подлинная интеграция, по его мнению, предполагает организацию 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. Однако на деле в условиях быстрой и форсируемой «сверху» ситуации перехода, без наличия материальной базы и квалифицированных специалистов российская школа реально готова пока только к формальной интеграции, являющейся новой скрытой формой дискриминации. Если ребенку, подростку предоставляется доступ к общей образовательной системе, где не созданы условия, отвечающие его особым потребностям обучения, в действительности нарушается его право на качественное образование. В этом случае положение учащегося не только не улучшается, но ухудшается.

Термин *«инклюзивное обучение»*, принятый в международной практике, характеризует более глубокие процессы: ребенку не просто предоставляется право посещать обычную школу, но для этого создается *необходимая адаптированная образовательная среда и оказываются поддерживающие услуги*. Полное включение означает, что все ученики независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития обучаются в общеобразовательном классе, получая, если требуется, дополнительные услуги, извлекая пользу из совместного обучения со здоровыми сверстниками. Инклюзивное образование носит стратегический, характер, затрагивающий всю систему образования, а не ее отдельные элементы на уровне учреждений, где вводится инклюзия. Главное отличие инклюзивного подхода от интегративного состоит в том, что в обычных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и их родителям. Идеология образования смещается в сторону гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной направленности обучения для всех его участников.

Мы согласны с позицией известного российского дефектолога, автора учебника по специальной педагогике Н. М. Назаровой, которая делает вывод о том, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к реализации инклюзивного образования, путь к которому лежит че-

рез преодоление системных проблем российского образования в целом. Исследования специалистов Института проблем интегративного (инклюзивного) образования (г. Москва) позволили выделить условия, требующиеся для реализации инклюзии в России. Среди них:

- необходимость системы сопровождения ребенка-инвалида во время урока и на перемене, предполагающая дополнительное привлечение специалистов (ассистента учителя, тьютора, логопеда);
- проведение дополнительных занятий с детьми во внеурочное время, обеспечивающее сохранность интеллекта и учет особенностей восприятия преподаваемого материала;
- наличие специального методического обеспечения деятельности учителя и специальных учебников и пособий для ученика;
- целевое повышение квалификации педагогов.

С. В. Алехина (директор ИПИО, г. Москва) предлагает три уровня стратегического развития инклюзивного образования в России:

- *организационные изменения* (нормативно-правовое и финансовое обеспечение, создание в образовательных учреждениях новой образовательной среды с учетом потребностей детей с ОВЗ, подготовка и переподготовка специалистов);
- *содержательные изменения* (разработка и внедрение учебных и дидактических комплектов, позволяющих осуществлять дифференцированный и разноуровневый подход в условиях единого образовательного пространства; проектирование современных методов, форм, технологий инклюзивного обучения);
- *ценностные изменения* (изменение философии образования: «от образования для образования» к «образованию для развития») [10].

Реализация концепции непрерывного образования людей с ОВЗ в России связана с рядом проблем мировоззренческого, методологического, психолого-педагогического характера, решение которых требует, прежде всего, изменения государственного и общественного сознания в отношении данной категории населения. В одном из выступлений на заседании Госдумы депутат О. Н. Смолин указал на невозможность воссоздания человеческого потенциала страны без привлечения людей с ограниченными возможностями здоровья: «Не только страна нужна инвалидам, но инвалиды нужны стране. По некоторым оценкам, до четверти нобелевских лауреатов могут по разным критериям быть отнесены к людям с ОВЗ» [9, с. 1].

Е. М. Старобина считает, что проблемы непрерывного образования людей с ОВ связаны с пониманием образования как активного процесса, который интегрирует личность в общество с учетом ее социальных, социально-экономических, ценностных и культурных потребностей и характеристик. В настоящее время в России имеются различные формы, виды, уровни дошкольной, школьной и профессиональной подготовки для различных категорий детей и взрослых с ОВЗ. Современный технический прогресс позволяет создавать вариативные обучающие среды, отвечающие их потребностям и

возможностям. К числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике, принадлежат информационные технологии. Расширяющаяся сфера их применения постепенно меняет картину традиционного специального образования, помогая человеку с ограниченными возможностями освоить сложные для него виды деятельности. Современные ИКТ способствуют индивидуализации обучения, социализации учащихся, подготовке к будущей трудовой жизни в ситуации перманентно изменяющейся социальной среды и субъектов образовательного процесса.

Так, на настоящий момент существует ряд обучающих программ, направленных на коррекцию и развитие познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями, которые активно используются в работе педагогов-дефектологов и логопедов. В качестве примера можно привести программы. «Мир за твоим окном» – первая в России специализированная компьютерная программа, предназначенная для развития и обучения детей старшего дошкольного возраста с различными нарушениями в развитии. Она удостоена государственной премии в области образования. Ее авторы – сотрудники Института коррекционной педагогики РАО Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина.

Программно-аппаратный комплекс «Видимая речь III», разработанный известнейшей в компьютерном мире фирмой IBM, предназначен для коррекционно развивающей работы с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения, голосообразования, слуха, нарушения сенсомоторных функций речи. Логопедический тренажер Дэльфа-142 представляет собой комплексную программу по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей, помогая работать над некоторыми произносительными навыками и элементами письменной речи. О. Б. Кремер разработала специальные компьютерные игры для обучения детей с нарушением интеллекта, способствующие решению задач коррекционного обучения, диагностики, контроля. Перспективным представляется включение в рамки специальной образовательной среды, ориентированной на цели развития и социализации людей с ограниченными возможностями, дистанционного обучения.

Знакомство с практическим опытом реализации проектов по интеграции детей, молодежи и взрослых с ОВЗ в процесс непрерывного образования в некоторых российских регионах (С-Петербург, Петрозаводск, Челябинск, Оренбург) [8, с. 4–5; 1, с. 27–33; 5, с. 111–112] позволяет обозначить круг общих проблем, с которыми повсеместно сталкиваются обучающиеся инвалиды. Это отсутствие достаточного числа специалистов, программ специализированного и индивидуального сопровождения детей с патологией, в дошкольных учреждениях и школах, а также центров для обучения молодых родителей, у которых в семье растет ребенок-инвалид. Отсутствие в отдаленных районах специализированного транспорта, в результате чего не все учащиеся средней и старшей ступеней обучения могут добраться до школ; нехватка мест в специализированных образовательных интернатах. В рамках формирования молодежной политики практически не предусматриваются мероприятия для молодых инвалидов. Отмечается недостаточный уровень

предпрофессиональной подготовки старших подростков и их ориентации на самостоятельную жизнь. Инвалидам, обучающимся на дому, из-за слабой общеобразовательной подготовки сложно поступить в вуз.

Среди типичных трудностей, которые встречаются у молодых людей с инвалидностью, обучающихся в вузах, обращает на себя внимание: не всегда адекватная позиция педагогов; неприспособленность аудиторных помещений и мест для отдыха, отсутствие пособий со шрифтом Брайля, цифровых диктофонов, электронных картотек, платный характер многих сопутствующих обучению услуг (транспорт, общежитие, библиотеки, доступ в Интернет). Отдельной проблемой является трудоустройство выпускников-инвалидов. Возможности переподготовки и переквалификации, вызванные наступлением инвалидности или ее утяжелением, крайне ограничены и в основном сводятся к переобучению на рабочем месте. Таким образом, сложившаяся на практике система непрерывного образования людей с ОВЗ недостаточно эффективно решает свои основные задачи по формированию их готовности к труду и адекватному профессиональному самоопределению.

Вместе с тем нельзя не отметить, что с усилением социальной функции образования расширяются горизонты инноваций в реализации подходов к профессиональному образованию инвалидов. Объектами научно-педагогического осмысления становятся:

- деятельность специализированных учебных заведений профессионального образования Минтруда России (Г. Г. Иванов, А. Н. Купавых, Н. А. Агарков);
- высшее профессиональное образование обучающихся с проблемами слуха (А. Г. Станевский, Г. С. Птушкин), зрения (Г. В. Никулина), мобильности (Л. А. Саркисян);
- профессиональная подготовка обучающихся с умственной отсталостью (Е. М. Старобина).

Изучаются проблемы доступности высшего образования инвалидам (М. И. Никитина), психолого-педагогического и медико-социального сопровождения инвалидов в процессе образования (М. И. Никитина, В. З. Кантор). Разрабатываются специальные образовательные технологии (Л. П. Храпылина), а также новые пути организации учебного процесса (В. А. Ермоленко) для инвалидов. Результаты исследований отдельных аспектов непрерывного образования, проведенные на базе учреждений нового типа, требуют педагогического осмысления с целью создания в нашей стране эффективной системы непрерывного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья [8, с. 5].

Решение этой проблемы невозможно без **изменения сферы и смыслов современного непрерывного образования людей с ОВЗ**, исходя из современных реалий российской образовательной системы. В числе первоочередных задач можно назвать:

- конкретизацию статуса и особенностей профессиональной подготовки современного учителя, интегрирующего в педагогической деятельности знания, умения, навыки, компетенции в области диагностики,

- профилактики, психолого-педагогического сопровождения и коррекции;
- определение общих и конкретных зависимостей между причинами возникновения, следствиями и способами предупреждения и преодоления отклоняющегося развития личности в современном мире;
 - уточнение системы показаний для осуществления интеграции детей и подростков с разным уровнем психофизического развития в общеобразовательные учреждения;
 - разработку содержания и форм специализированной поддержки детей, соответствующих изменениям в построении системы сопровождения личности с ОВЗ в условиях интеграции;
 - разработку вариативных индивидуальных программ, новых учебных дисциплин, курсов по выбору, интегрированных курсов, учебников, учебных пособий и учебно-методических комплексов, позволяющих транслировать предметное и научное знание в соответствии с образовательными потребностями людей на разных возрастных этапах и с различными нарушениями развития;
 - изучение и апробацию в условиях российского образования зарубежных моделей педагогического сопровождения и поддержки детей, молодежи и взрослых с ОВЗ; таких как: национальные службы сопровождения, мультидисциплинарная команда специалистов, разрабатывающая программы помощи «нетипичному» обучающемуся; внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки; деятельность специального учителя-координатора;
 - обеспечение преемственности методов, средств, технологий, педагогических условий реализации идей интеграции в системе непрерывного образования (детский сад – школа – вуз – послевузовское образование);
 - разработку научно-методических основ профессиональной ориентации, допрофессиональной подготовки и послепрофессионального сопровождения людей с ОВЗ;
 - проведение андрагогических исследований в области образования людей с ОВЗ: изучение образовательных потребностей различных категорий и групп взрослого населения с учетом возраста, пола, социального статуса, уровня профессиональной подготовки, состояния здоровья; моделирование направлений, форм и функций образовательной деятельности взрослого человека на уровне базового и дополнительного профессионального образования, самообразования, образовательного досуга, просветительской деятельности; разработка содержательно-целевого, технологического, кадрового обеспечения системы образования взрослых [3, с. 5].

Возможно, мир стоит у истоков создания качественно нового образовательного пространства, которое позволит преодолеть традиционно сложившиеся границы между нормой и аномалией, детством и молодостью, взрос-

лостью и зрелостью, что в условиях современной информационно-экологической, антропогенной цивилизации придаст образованию «новое лицо»: через преодоление дискретности, локальности, закрытости, пограничности – к непрерывности образования человека будущего. Будучи одним из актуальных направлений современного образования, инклюзивный подход в образовании находится в экспериментальной стадии и нуждается в глубоком теоретическом обосновании методологических, психолого-педагогических и содержательных аспектов.

Список литературы

1. Интеграция детей с ограниченными возможностями в процессе непрерывного (детский сад – школа – техникум – вуз) инклюзивного образования в городе Петрозаводске и районах Республики Карелия. Материалы исследования по проекту и практический опыт. Петрозаводск, 2007. 138 с.
2. Кумарина Г. Ф. К вопросу о предмете коррекционной педагогики // Коррекционная педагогика. 2007. № 2 (20).
3. Колесникова И. А. Основы андрагогики. М.: АCADEMIA, 2007. 117 с.
4. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/wp-content/uploads/2010/0/>.
5. Москвина А. В. Педагогическая поддержка детей с умственной отсталостью: интеграция науки и практики // Инновации с специальным (коррекционным) образованием: Сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Н. П. Рябининой, Л. А. Дружининой, М. В. Найн. Челябинск: Цицеро, 2010. 213 с.
6. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н. М. Назаровой. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 394 с.
7. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 16 с.
8. Интернет-ресурс: <http://dslib.net/prof-obrazovanie/konceptualnaja-model-sistemy-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovanija>.
9. Интернет-ресурс: <http://www.smolin.ru/actual/public/2007-11-15.htm>.
10. Интернет-ресурс: http://psyjournals.ru/psy_edu_new_school/issue/40939.shtml
11. Интернет-ресурс: <http://labintegro.mordgpi.ru/2011/04/>