

Инклюзия: от равных прав к равным возможностям

УДК 159.9

DOI: 10.25991/d1378-3632-4610-t

Истомина Е. В.,

доктор психологических наук, «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ekryzhko@yandex.ru

Аннотация

В условиях трансформации образовательных систем инклюзивное образование становится ключевым направлением развития педагогической практики. В статье рассматривается эволюция подхода к инклюзии — от декларирования равных прав к обеспечению равных возможностей, перспективы развития инклюзии в российском образовании.

Автор поддерживает дискуссию вокруг двух трактовок российской ситуации в сфере инклюзивного образования. Первая рассматривается как незавершенная реформа, где Российская система иллюстрирует фрагментарность изменений, сохранение устаревших подходов, разрыв между декларируемыми целями и реальной практикой. Вторая трактовка постулирует о том, что Россия участвует в мировом процессе переосмысления инклюзии: идёт поиск культурно-специфичных моделей (контекстуализация) и отказ от универсалистских западных шаблонов (деколонизация). Права человека перестают быть единственным основанием — появляются альтернативные концепции.

Ключевые слова: инклюзия, равные права, равные возможности, индивидуализированное, дифференцированное образование, специализированные школы, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Elena V. Istomina

Doctor of Psychology,
“Saint Petersburg Academy
of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky”,
Saint Petersburg, Russian Federation
ekryzhko@yandex.ru

Inclusion: from equal rights to equal opportunities

Для цитирования:

Истомина Е. В. (2026). Инклюзия: от
равных прав к равным возможностям.
*Психология человека и социальной
среды*, 1 (2), 89–96. doi:10.25991/d1378-
3632-4610-t

Abstract

In the context of the transformation of educational systems, inclusive education is becoming a key area of development for pedagogical practice. The article examines the evolution of the approach to inclusion, from the declaration of equal rights to the provision of equal opportunities, and the prospects for the development of inclusion in Russian education. The author supports the discussion around two interpretations of the Russian situation in the field of inclusive education. The first view is that of an incomplete reform, where the Russian system illustrates the fragmented nature of change, the persistence of outdated approaches, and the gap between declared goals and actual practice. The second view suggests that Russia is participating in a global process of rethinking inclusion, seeking culturally specific models (contextualization) and rejecting universalist Western templates (decolonization). Human rights are no longer the sole foundation, and alternative concepts are emerging.

Keywords: inclusion, equal rights, equal opportunities, individualized, differentiated education, specialized schools, inclusive education, children with disabilities.

Современное образование всё чаще говорит о равенстве, милосердии, принятии различий. Центральным понятием этой трансформации становится инклюзия — не просто как форма обучения, а как философия, утверждающая ценность каждого человека независимо от его особенностей. Однако за лозунгами стоит важный процесс: переход от декларирования равных прав к обеспечению равных возможностей для всех участников образовательного пространства.

Основы инклюзивного образования в России закладывались с XIX века, а современный этап начался с инициативы педагогов и родителей в 1990-х годах.

Выготский Л. С. — один из первых, кто обосновал необходимость создания такой системы обучения, в которой специальное образование органично связано с общим. Его культурно-историческая концепция легла в основу понимания зоны ближайшего развития и важности социальной среды для развития ребенка с ОВЗ. Концепции Выготского Л. С. представляют собой фундаментальный вклад в понимание закономерностей психического развития как в норме, так и при различных патологиях.

Развивая системный подход к анализу психики, (Лурия, 1973) значительно расширил представления о дизонтогенезе. Его методология синдромного анализа нарушений психической деятельности и вклад в становление нейропсихологии позволили глубже понять механизмы и специфику различных форм отклоняющегося развития. Лурия А. Р. интегрировал достижения отечественной науки с гуманистическими философскими течениями, что способствовало формированию целостной теоретической базы для дальнейших исследований в области психологии и педагогики.

На основе теоретических достижений в отечественной науке сформировались концепции образования, отражающие гуманистические и индивидуалистические подходы. (Макаренко, 1935) и Сухомлинский В. А. (1973 г.) внесли значительный вклад в развитие гуманистической педагогики, акцентируя внимание на воспитательных аспектах образования и формировании личности ребенка. В. В. Зеньковский (1991) подчеркивал необходимость индивидуализации обучения, что способствовало разработке более гибких и адаптивных образовательных стратегий. Ямбург Е. А. (2004) и Заруба Н. А. (2001), в свою очередь, внесли вклад в концепцию адаптивной школы, акцентируя внимание на создании условий для всестороннего развития каждого учащегося с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.

Ряд российских ученых активно исследуют сложности и проблемы реализации инклюзивного образования. Авторы акцентируют внимание на стихийной и разнородной интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные школы без должного

сопровождения (Шипицына, 2014; Малофеев, 2019); уделяют внимание недостаточной готовности педагогов (Иващенко & Огольцова, 2023), проблемам адаптации образовательной среды (Иващенко & Огольцова, 2024) и необходимости комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения (Шматко & Баряева, 2012); анализируют трудности, связанные с недопониманием термина “инклюзия”, когда её подменяют простым присутствием ребенка с ОВЗ в классе без реального включения в учебный и социальный процесс (Екжанова, 2022; Резникова, 2018); исследуют организационные и методические барьеры, включая отсутствие четких критериев отбора детей для инклюзии, нехватку индивидуальных образовательных программ и ресурсов для учителей (Назарова, 2025); описывают недостатки подготовки педагогов, социальную неготовность школ и проблемы финансирования, мешающие эффективной реализации инклюзии (Мёдова & Байгулова, 2019); анализируют историко-педагогические и правовые аспекты инклюзии, указывая на разрыв между законодательными нормами и их практическим применением (Алёхина, 2025); отмечают региональные особенности инклюзии (Атаева & Шахтаманова, 2025). Ученые едины в том, что подлинная инклюзия — это не просто физическое присутствие ребенка в классе, а качественное включение, требующее изменений в системе образования, пересмотра ценностей и серьезной поддержки со стороны государства и общества.

На современном этапе дефектологи, психологи, специальные педагоги разрабатывают теорию и практику коррекционной педагогики, создают методики «обходных путей», адаптируют общеобразовательные программы (Назарова, 2025; Пузанов & Лапшин, 2001; Кумарина, 2012; Воронкова, 2016; Забрамная, 1998); изучают психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ, разрабатывают модели сопровождения, анализируют механизмы развития и социализации (Божович, Брушлинский & Славина, 1981).

Институты и научные центры — Институт коррекционной педагогики РАО, Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования (Москва), региональные исследовательские группы (Санкт-Петербург, Петрозаводск, Челябинск, Оренбург) — дают научное обоснование инклюзивных подходов, разработкам программ, технологий и критериев оценки эффективности инклюзии (Москвина, 2013). Ключевую роль в развитии инклюзии сыграли Московский центр лечебной педагогики, родительские организации и первые инклюзивные школы.

Исторически развитие инклюзии шло от борьбы за равные права — признания права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование — к реализации равных возможностей, предполагающих создание условий для их

полноценного участия в образовательном процессе. Этот переход отражает смену модели понимания инвалидности: от медицинской, в которой проблема локализуется в самом человеке, к социальной модели, где барьеры видятся в окружающей среде, институтах и отношениях (Гатауллина & Шатунова, 2021; Фуряева, 2018).

Первым шагом к инклюзии стало право на образование. В международной практике это закреплено в *Конвенции ООН о правах инвалидов (2006)*, где подчёркивается необходимость создания инклюзивных систем.

В России правовая основа инклюзии — Федеральный закон № 273-ФЗ (статья 79), который гарантирует равный доступ к образованию для всех обучающихся с учётом их особых образовательных потребностей. ФГОС всех уровней обучения предусматривают адаптацию программ, создание специальных условий и оказание психолого-педагогической поддержки.

В современном обществе продолжают обсуждение и осмысление процессов включения людей с особыми потребностями в общество и образование. Однако этот дискурс полон противоречий, которые проявляются как на уровне теории, так и на практике. Инклюзивное образование в Российской Федерации сталкивается с рядом системных проблем. Основные из них включают недостаточную профессиональную подготовку педагогических кадров к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), отсутствие полноценной инфраструктуры, обеспечивающей доступную среду, а также дефицит сопровождающих специалистов. При этом, среди специалистов есть сторонники и противники инклюзивного образования.

Кроме того, сохраняется низкий уровень социальной готовности образовательных организаций и семей, имеющих детей с нарушенным развитием, к инклюзии, обусловленный стереотипами и недостатком просветительских инициатив. Несмотря на наличие нормативно-правовой базы, включая ратификацию Конвенции о правах инвалидов ООН, реализация инклюзивных принципов затруднена бюрократическими барьерами и недостаточным финансированием региональных программ. Эффективное функционирование инклюзивной модели требует комплексного подхода, включающего кадровое обеспечение, методическую поддержку, модернизацию инфраструктуры и формирование культуры толерантности в образовательной среде (Алехина, 2025; Атаева & Шахтанова, 2025; Кузьмина, 2025; Лубовский, 2016).

Инклюзивное образование имеет преимущества и недостатки, но его сторонники часто игнорируют проблему отношения к нему со стороны педагогов и других специалистов.

Обучение ребенка с ОВЗ в общеобразователь-

ном учреждении не сможет идти на пользу при неготовности образовательного учреждения работать с ребенком, имеющим определенное нарушение. Организационная структура школы должна соответствовать эффективной образовательной практике для детей с особенностями развития (Кузьмина & Лях, 2025).

Для достижения успешной инклюзии необходимо развивать позитивное отношение, адаптировать учебные программы под индивидуальные потребности, эффективно управлять финансами и обеспечивать стратегическое согласование внутри образовательных учреждений. Все эти компоненты в совокупности способствуют формированию инклюзивной образовательной среды (Кузьмина & Лях, 2025).

Тем не менее, феномен инклюзивного образования стал фундаментальным аспектом современной образовательной парадигмы, интегрируя детей с ограниченными возможностями в общественную жизнь. Основной целью инклюзивного образования является обеспечение равных возможностей для социальной интеграции таких учащихся. Однако на практике наблюдаются значительные барьеры, препятствующие не только академическому, но и социальному включению этих детей в общество.

Для перехода от формального равенства к равным возможностям необходимо преодолеть ряд барьеров, выделенных в современной литературе (архитектурные, информационные и коммуникативные, организационно-методические, кадровые, социально-психологические барьеры). Преодоление этих барьеров требует не только финансовых вложений, но и изменения ценностных установок, что делает инклюзию не просто образовательной, а социально-культурной перестройкой (Алехина, 2025; Атаева & Шахтанова, 2025; Кузьмина, 2025).

Отдельно стоит отметить междисциплинарные барьеры, которые отмечены уже в 60-х годах прошлого века. Учёные и практикующие врачи подчёркивали необходимость междисциплинарного подхода для оказания полноценной помощи детям с различными нарушениями психофизических функций. Этот подход включал в себя совместную, многоуровневую и межведомственную помощь, как самим детям, так и их родителям.

В конце XX и начале XXI века вопросы реабилитации рассматривались специалистами самых разных профилей: педагогами, врачами, работниками социальных служб. Однако проблема межведомственного взаимодействия в контексте реабилитации, инклюзии и интеграции детей с ОВЗ так и осталась нерешённой и требует преемственности между образовательными, медицинскими и социальными организациями. Сегодня отсутствует эффективная система координации между врачами, логопедами, дефектологами, психологами и социальными работниками, что снижает качество сопровождения детей с ОВЗ.

Комплексный подход важен для успешной реабилитации, но без четких регламентов и принципов взаимодействия он затруднителен. Комплексный подход включает междисциплинарную работу и учет медицинских, образовательных и социальных проблем детей. Низкий уровень коммуникации между отраслями приводит к изоляции детей, что мешает их инклюзии. Однако появляются организации, стремящиеся сократить разрыв между учебными заведениями, больницами и социальными службами, чаще всего это коммерческие центры реабилитации (Волкова, 2025, с. 1–6).

Инклюзия как форма образования на сегодняшний день не является единственно верным и подходящим для каждого из учеников с нарушениями развития вариантом получения образования. Необходимо учитывать степень и сложность нарушений развития ребенка. Опыт инклюзии показывает, что для большинства детей с ОВЗ обучение по общеобразовательным программам, наравне со сверстниками, практически невозможно. В академическом сообществе существует дискуссия относительно эффективности и целесообразности инклюзивного подхода к образованию детей с ограниченными возможностями, ученые сомневаются, будет ли инклюзивное образование более подходящим и более эффективным обучением для детей с ОВЗ, существует мнение специалистов о противопоказаниях к совместному обучению детей с ОВЗ и здоровых сверстников (Лубовский, 2016; Фурьева, 2018, с. 18–28; Кузьмина & Лях, 2025).

Необходимо помнить, что предшественником и методологической основой инклюзивного образования в России было специализированное обучение детей, имевших различные нарушения здоровья, которая представлена в трудах специалистов отдельных направлений (сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика). Специальные образовательные учреждения формировались в рамках отечественной дефектологической традиции, их деятельность имеет положительные результаты в обучении и воспитании детей с особыми потребностями (Лубовский, 2016; Малофеев, 2019; Скрипников, 2025).

В современных условиях главными критериями эффективности системы инклюзивного образования выступают академический уровень развития учеников, их социализация, принятие со стороны учителей, не имеющих дефектологического образования, и нормально развивающихся сверстников. Но где бы ни учился ребенок с ОВЗ, он остается объектом специального обучения. Ученик с ОВЗ в общеобразовательной среде лишен всех тех специальных средств, которые имеются в специальных школах — специалистов (дефектологов, логопедов, психологов, нейропсихологов, сурдо-тифлопедагогов...), специальных методик обучения для детей с ОВЗ по всем предметам и наглядных средств, а также иных условий

обучения в целом (Лубовский, 2016).

Если опираться на постулат равных возможностей, то в случаях тяжелых нарушений развития для таких детей лучше специализированной школы быть не может. По той причине, что эти школы имеют теоретическое и практическое обоснование, имеют положительную историю обучения детей с ОВЗ, в таких школах есть специалисты, знающие особенности детей с ОВЗ, годами апробированные и доказанные программы обучения, коррекции и компенсации, специальное оборудование, специальные учебники и возможность интеграции в средние и высшие ступени обучения с достойной самореализацией.

Отечественной школой дефектологии убедительно доказана высокая эффективность дифференцированного обучения детей даже со слабовыраженными недостатками. Что касается результатов инклюзии, то никаких убедительных данных о ее преимуществах по сравнению с дифференцированным обучением (спецшкола) на сегодняшний день нет (Лубовский, 2016; Малофеев, 2019).

Инклюзивное образование в России (как на этапах своего становления, так и сегодня), подвергается критике со стороны родителей и педагогов как в общем, так и в специальном образовании. Это объясняют в первую очередь сложностью реализации данной системы, связанной с участием новых субъектов, ранее не задействованных в данном процессе. Родители — ключевые партнеры в образовательном процессе, их вовлечение и психолого-педагогическая поддержка признаны обязательными элементами инклюзивной стратегии. Родители меняют свое отношение к общеобразовательным школам и все чаще отправляют детей с ОВЗ в общий образовательный (Глухов, 2026).

Согласно результатам совместного исследования ВЦИОМ, Фонда «Обнаженные сердца» и Ассоциации «Аутизм-Регионы», обнародованы результаты исследования: 66% россиян положительно относятся к совместному обучению детей с особенностями развития и без особенностей, 16% высказали отрицательное отношение, 13% отнеслись к этому вопросу нейтрально. Более двух третей родителей уже имеют опыт инклюзивного образования. Те, кто сталкивался с инклюзией, чаще оценивают её положительно. Большинство считает, что инклюзия помогает детям лучше понимать друг друга.

Будущее развития инклюзии будет определяться вкладом всех участников образовательного процесса. Современная инклюзия — это не «включение» отдельных детей в уже существующую систему, а трансформация самой системы под нужды всех участников образовательного пространства. Как отмечает Малофеев Н. Н., инклюзия — это не технология, а трансдисциплинарный подход, затрагивающий все аспекты образовательной деятельности.

Особую значимость приобретает концепция контекстуализации инклюзии — адаптация международных принципов к национальным, региональным и локальным условиям. В условиях постсоциалистического пространства этот процесс имеет особую сложность, поскольку требует переосмысления наследия специального образования и построения новых моделей взаимодействия между общей и специальной педагогикой.

Заключение

Обсуждение инклюзии — это не только разговор о гуманистических идеалах, но и столкновение с реальными противоречиями: между теорией и практикой, между интересами разных групп, между ресурсными возможностями и социальными ожиданиями. Для успешной реализации инклюзии необходимы системные изменения в образовании, обществе и сознании людей.

Переход от равных прав к равным возможностям — это суть современной инклюзивной политики. Право на образование уже закреплено на законодательном уровне, однако его реализация требует системных изменений: от создания доступной среды до трансформации педагогической культуры и всего общества.

Однако наличие правовых норм не гарантирует их реализацию. Между декларируемыми принципами и практической реализацией инклюзии сохраняется значительный разрыв (Алехина, 2025; Волкова, 2025; Гатауллина, & Шатунова, 2021; Забрамная, 1998). Это свидетельствует о переходе от этапа правового признания к этапу создания возможностей, требующего системных изменений в инфраструктуре, кадровой подготовке и культуре образовательных организаций.

Каждый ребенок заслуживает индивидуального подхода, основанного на его уникальных качествах и способностях. Инклюзивное обучение должно стать альтернативой специализированному. Концептуальной основой инклюзии в России должны быть основы дифференцированного образования, опыт специализированных школ.

Необходима междисциплинарная и межведомственная стратегия помощи детям с ОВЗ, соответствующая потребностям населения и возможностям государственных учреждений. Важно закрепить необходимость методических разработок и внедрения инновационных техник, что повысит уровень инклюзии и реабилитации детей с ОВЗ.

Будущее инклюзии — в переходе от формального признания к содержательной реализации, от «можно» к «получается». Только такой подход позволит построить образование, которое по-настоящему отвечает принципу «для всех».

Литература

- Алехина, С. В.** (2025). Инклюзивное образование: исследования и лучшие практики. Аутизм и нарушения развития, 23 (3), 3–4. Retrieved from https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2025_n3/from_editor
- Атаева, В. Х., & Шахтманова, Л. Г.** (2025). Инклюзивное образование и его роль в развитии человеческого потенциала региона. Региональные проблемы преобразования экономики, (4), 30–38.
- Божович, Л. И.** (1981). Возрастные закономерности формирования личности ребенка (Автореферат диссертации доктора педагогических наук). Москва. (Оригинальная работа опубликована в 1966)
- Брушлинский, А. В.** (1981). Проблема общественно-индивидуального в психике человека и культурно-историческая теория. В Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология (с. 31–37). Москва.
- Волкова, С. В.** (2025). Особенности взаимодействия учреждений здравоохранения, образования и социальной сферы в рамках работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Современные наукоёмкие технологии, (1), 1–6.
- Воронкова, В. В.** (2016). Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка (Монография). Москва: АСОУ.
- Выготский, Л. С.** (1983). Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. Москва: Педагогика. (с. 153–165)
- Гатауллина, Г. С., & Шатунова, О. В.** (2021). Отечественный и зарубежный опыт реализации инклюзивного образования. Инновационная наука, (3). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
- Глухов, В. П.** (2026). Специальная педагогика и специальная психология (4-е изд., испр. и доп.). Москва: Юрайт. Retrieved from <https://urait.ru/bcode/583559>
- Екжанова, Е. А.** (2022). Современное состояние специального и инклюзивного образования. Системная психология и социология, (2), 25–35.
- Заруба, Н. А.** (2001). Теория и практика управления адаптивной школой (Монография). Кемерово: ОбЛИУУ.
- Зеньковский, В. В.** (1991). Принцип индивидуализации в психологии и педагогике. Вопросы философии и психологии, (май–июнь), 216.
- Забрачная, С. Д.** (1998). От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школы. Москва: Новая школа.
- Иващенко, Я. С., & Огольцова, Е. Г.** (2023). Готовность преподавателей высших образовательных организаций к реализации инклюзивной практики. Перспективы науки и образования, (4), 379–395.
- Иващенко, Я. С., & Огольцова, Е. Г.** (2024). Инклюзивная культура родителей детей дошкольной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема. Перспективы науки и образования, (5), 464–480.
- Исследования ВЦИОМ**, Фонда «Обнажённые сердца» и Ассоциации «Аутизм-Регионы». (б.д.). Retrieved from <https://nakedheart.ru/news/issledovanie-ob-otnoshenii-rossiyan-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu>
- Конвенция о правах инвалидов** (Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН № 61/106 от 13 декабря 2006 года).
- Кумарина, Г. Ф.** (2012). Назначение и место

коррекционной педагогики в системе педагогического знания и педагогической практики. Народное образование, (2). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/naznachenie-i-mesto-korreksionnoy-pedagogiki-v-sisteme-pedagogicheskogo-znaniya-i-pedagogicheskoy-praktiki>

Кузьмина, Н. В., & Лях, Ю. А. (2025). Ограничения внедрения инклюзивного образования в российских школах. Архонт, (4(55)).

Лапшин, В. А., & Пузанов, Б. П. (1991). Основы дефектологии. Москва: Просвещение.

Лубовский, В. И. (2016). Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями. Специальное образование, (4). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>

Лурья, А. Р. (1973). Основы нейропсихологии. Москва: МГУ.

Макаренко, А. С. (1983). Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 1. Москва: Педагогика.

Малофеев, Н. Н. (2019). Философия инклюзии: ценности и практики. Коррекционная педагогика, (1), 4–15.

Мёдова, Н. А., & Байгулова, Н. В. (2019). Проблемы инклюзивного образования. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета.

Москвина, А. В. (2013). Инклюзивный подход к непрерывному образованию людей с ограниченными возможностями здоровья. Непрерывное образование: XXI век. Retrieved from <https://ill21.petrsu.ru/>

Назарова, Н. М. (2025). Эволюция зарубежной инклюзии: от истоков к современности. Дефектология, (3), 3. doi:10.47639/0130-301X_2025_3_3

Резникова, Е. В., & Будникова, Е. С. (2018). Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Вестник ЮУрГГПУ, (7). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-individualnogo-podhoda-pri-obuchanii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-inklyuzii>

Славина, Л. С. (2006). Трудные дети: Избранные психологические труды. Москва; Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института.

Скрипников, В. А. (2025). Инклюзивное образование в России: предпосылки и этапы становления. Известия Воронежского государственного педагогического университета, (4), 56–59.

Сухомлинский, В. А. (1973). Сердце отдаю детям (4-е изд.). Киев: Радянська школа.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Фурьева, Т. В. (2018). Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях ученых Германии. Современная зарубежная психология, 7(1), 18–28. doi:10.17759/jmfp.2018070102

Шипицына, Л. М. (2014). От социальной полезности к социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья. В Перспектива человека: гуманитарное сознание и его парадоксы (с. 119–130). Санкт-Петербург.

Шматко, Н. Д., & Баряева, Л. Б. (2012). Инклюзивное образование в России: вызовы и перспективы. Дефектология, (4), 3–14.

Ямбург, Е. А. (2004). Управление развитием адаптивной школы. Москва: PerSe.

References

Alekhina, S. V. (2025). *Inklyuzivnoe obrazovanie: issledovaniya i luchshie praktiki* [Inclusive Education: Research and Best Practices]. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 23 (3), 3–4. Retrieved from https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2025_n3/from_editor

Ataeva, V. Kh., & Shakhtamanova, L. G. (2025). *Inklyuzivnoe obrazovanie i ego rol' v razvitiy chelovecheskogo potentsiala regiona* [Inclusive Education and its Role in the Development of Human Potential of the Region]. *Regional'nye problemy preobrazovaniya ekonomiki*, (4), 30–38.

Bozhovich, L. I. (1981). *Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka (Avtoreferat dissertatsii doktora pedagogicheskikh nauk)* [Age-Related Patterns of Child Personality Formation (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation abstract)]. Moscow. (Original work published 1966)

Brushlinskiy, A. V. (1981). *Problema obshchestvenno-individual'nogo v psikhike cheloveka i kul'turno-istoricheskaya teoriya* [The Problem of the Social-Individual in the Human Psyche and Cultural-Historical Theory]. V *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya* (pp. 31–37). Moscow.

Volkova, S. V. (2025). *Osobennost' vzaimodeystviya uchrezhdeniy zdravookhraneniya, obrazovaniya i sotsial'noy sfery v ramkakh raboty s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Specificity of Interaction between Healthcare, Education and Social Sphere Institutions in Working with Children with Disabilities]. *Sovremennye naukoymkie tekhnologii*, (1), 1–6.

Voronkova, V. V. (2016). *Differentsirovanny podkhod v obuchenii umstvenno otstalykh detey mladshogo shkol'nogo vozrasta na primere usvoeniya russkogo yazyka (Monografiya)* [A Differentiated Approach to Teaching Mentally Retarded Children of Primary School Age Using the Example of Russian Language Acquisition (Monograph)]. Moscow: ASOU.

Vygotskiy, L. S. (1983). *Sobranie sochineniy: V 6 t. T. 5: Osnovy defektologii* [Collected Works: In 6 vols. Vol. 5: Fundamentals of Defectology]. Moscow: Pedagogika. (pp. 153–165)

Gataullina, G. S., & Shatunova, O. V. (2021). *Otechestvennyy i zarubezhnyy opyt realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya* [Domestic and Foreign Experience in Implementing Inclusive Education]. *Innovatsionnaya nauka*, (3). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

Glukhov, V. P. (2026). *Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya (4-e izd., ispr. i dop.)* [Special Pedagogy and Special Psychology (4th ed., revised and expanded)]. Moscow: Yurayt. Retrieved from <https://urait.ru/bcode/583559>

Ekzhanova, E. A. (2022). *Sovremennoe sostoyanie spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya* [Current State of Special and Inclusive Education]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, (2), 25–35.

Zaruba, N. A. (2001). *Teoriya i praktika upravleniya adaptivnoy shkoloy (Monografiya)* [Theory and Practice of Adaptive School Management (Monograph)]. Kemerovo: ObLIU.

Zen'kovskiy, V. V. (1991). *Printsip individualizatsii v psikhologii i pedagogike* [The Principle of Individualization in Psychology and Pedagogy]. *Voprosy filosofii i psikhologii*, (May–June), 216.

Zabramnaya, S. D. (1998). *Ot diagnostiki k razvitiyu: Materialy dlya psikhologo-pedagogicheskogo izucheniya detey v doskol'nykh uchrezhdeniyakh i nachal'nykh klassakh shkol* [From Diagnostics to Development: Materials for Psychological and Pedagogical Study of Children in Preschool Institutions and Primary School]. Moscow: Novaya shkola.

Ivashchenko, Ya. S., & Ogol'tsova, E. G. (2023). Gotovnost' prepodavateley vysshikh obrazovatel'nykh organizatsiy k realizatsii inklyuzivnoy praktiki [Readiness of teachers of higher educational organizations to implement inclusive practice]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (4), 379–395.

Ivashchenko, Ya. S., & Ogol'tsova, E. G. (2024). Inklyuzivnaya kul'tura roditel'ey detey doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Inclusive culture of parents of children of a preschool educational organization as a psychological and pedagogical problem]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (5), 464–480.

Issledovaniya VTsIOM, Fonda «Obnazhyonnye serdt-sa» i Assotsiatsii «Autizm-Regiony» [Research by VTsIOM, the Naked Heart Foundation and the Association "Autism-Regions"]. (b.d.). Retrieved from <https://nakedheart.ru/news/issledovanie-ob-otnoshenii-rossiyan-k-inkluzivnomu-obrazovaniyu>

Konventsia o pravakh invalidov (Rezolyutsiya General'noy Assamblei OON № 61/106 ot 13 dekabrya 2006 goda) [Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN General Assembly Resolution 61/106 of December 13, 2006)].

Kumarina, G. F. (2012). *Naznachenie i mesto korrektsionnoy pedagogiki v sisteme pedagogicheskogo znaniya i pedagogicheskoy praktiki* [The Purpose and Place of Correctional Pedagogy in the System of Pedagogical Knowledge and Practice]. *Narodnoe obrazovanie*, (2). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/naznachenie-i-mesto-korrektsionnoy-pedagogiki-v-sisteme-pedagogicheskogo-znaniya-i-pedagogicheskoy-praktiki>

Kuz'mina, N. V., & Lyakh, Yu. A. (2025). *Ogranicheniya vnedreniya inklyuzivnogo obrazovaniya v rossiyskikh shkolakh* [Limitations of the Implementation of Inclusive Education in Russian Schools]. *Arkhont*, (4(55)).

Lapshin, V. A., & Puzanov, B. P. (1991). *Osnovy defektologii* [Fundamentals of Defectology]. Moskva: Prosveshchenie.

Lubovskiy, V. I. (2016). *Inklyuziya — tupikovyy put' dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Inclusion — a Dead End for Teaching Children with Disabilities]. *Spetsial'noe obrazovanie*, (4). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>

Luriya, A. R. (1973). *Osnovy neyropsikhologii* [Fundamentals of Neuropsychology]. Moskva: MGU.

Makarenko, A. S. (1983). *Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi t. T. 1* [Pedagogical Works: In 8 vols. Vol. 1]. Moskva: Pedagogika.

Malofeev, N. N. (2019). *Filosofiya inklyuzii: tsennosti i praktiki* [Philosophy of Inclusion: Values and Practices]. *Korreksionnaya pedagogika*, (1), 4–15.

Myodova, N. A., & Baygulova, N. V. (2019). *Problemy inklyuzivnogo obrazovaniya* [Problems of Inclusive Education]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.

Moskvina, A. V. (2013). *Inklyuzivnyy podkhod k nepreryvnomu obrazovaniyu lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [An Inclusive Approach to Lifelong Education of People with Disabilities]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. Retrieved from <https://i1121.petsu.ru/>

Nazarova, N. M. (2025). *Evolutsiya zarubezhnoy inklyuzii: ot istokov k sovremennosti* [Evolution of Foreign Inclusion: From Origins to the Present]. *Defektologiya*, (3), 3. doi:10.47639/0130-301X_2025_3_3

Reznikova, E. V., & Budnikova, E. S. (2018). *Realizatsiya individual'nogo podkhoda pri obuchenii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzii* [Implementation of an Individual Approach in Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings]. *Vestnik YuUrGGPU*, (7).

Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-individualnogo-podkhoda-pri-obuchenii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorov'ya-v-usloviyakh-inklyuzii>

Slavina, L. S. (2006). *Trudnye deti: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Difficult Children: Selected Psychological Works]. Moskva; Voronezh: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologosotsial'nogo instituta.

Skipnikov, V. A. (2025). *Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii: predposylki i etapy stanovleniya* [Inclusive Education in Russia: Prerequisites and Stages of Formation]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (4), 56–59.

Sukhomlinskiy, V. A. (1973). *Serditse otdayu detyam* (4-e izd.) [I Give My Heart to Children (4th ed.)]. Kiev: Radyans'ka shkola.

Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation"].

Furyaeva, T. V. (2018). *Problema integratsii/inklyuzii v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh uchenykh Germanii* [The Problem of Integration/Inclusion in Psychological and Pedagogical Research of German Scientists]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 7(1), 18–28. doi:10.17759/jmfp.2018070102

Shipitsyna, L. M. (2014). *Ot sotsial'noy poleznosti k sotsializatsii lichnosti detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [From Social Utility to Socialization of the Personality of Children with Disabilities]. *V Perspektiva cheloveka: gumanitarnoe soznanie i ego paradoksy* (pp. 119–130). Sankt-Peterburg.

Shmatko, N. D., & Baryaeva, L. B. (2012). *Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii: vyzovy i perspektivy* [Inclusive Education in Russia: Challenges and Prospects]. *Defektologiya*, (4), 3–14.

Yamburg, E. A. (2004). *Upravlenie razvitiem adaptivnoy shkoly* [Management of Adaptive School Development]. Moskva: PerSe.