

Роль педагогических подходов в формировании социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями

Елена Александровна Зевелева

Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член союза писателей России, завкафедрой
Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет
Москва, Россия
zevelevaea@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Константин Андреевич Кокунов

Кандидат исторических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет
Москва, Россия
kokunovka@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2024

Принята 25.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 376-056.36:316.6

DOI 10.25726/e8683-1632-8255-j

EDN FJZXEZ

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли педагогических подходов в формировании социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных стратегий инклюзивного образования в условиях современных вызовов. Цель работы – выявить и обосновать ключевые педагогические условия, способствующие успешной социализации детей с ООП. Методологическую базу составили: анализ нормативно-правовых документов и научной литературы, анкетирование педагогов (n=120), серия полуструктурированных интервью с родителями (n=20), кейс-стади инклюзивных практик (n=5). Количественные данные обработаны методами дескриптивной и индуктивной статистики, качественные – посредством контент-анализа и концептуального картирования. Установлено, что ведущими факторами социальной адаптации выступают: раннее начало психолого-педагогического сопровождения, командный подход, опора на сильные стороны ребенка, активное вовлечение семьи. Выявлены типичные институциональные барьеры и ограничения, предложен комплекс рекомендаций по их преодолению. Результаты исследования значимы для развития инклюзивного образовательного пространства и могут быть использованы при проектировании адаптивных образовательных программ. Перспективные направления работы связаны с кросс-культурным анализом инклюзивных практик, изучением отсроченных социальных эффектов инклюзии.

Ключевые слова

инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социальная адаптация, интеграция, педагогические подходы, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение

Развитие инклюзивного образования является одним из ключевых приоритетов современной образовательной политики как на глобальном, так и на национальном уровне (Ainscow, 2006; Avramidis, 2002). Несмотря на достигнутый за последние десятилетия прогресс в обеспечении права на образование для всех детей, многие вопросы организации эффективного обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями (ООП) остаются недостаточно разработанными (Малофеев, 2009; Семаго, 2005).

Концептуальные рамки исследования задаются социально-экологическим подходом к пониманию инвалидности (Anastasiou, 2013), био-физио-социальной моделью международной классификации функционирования (Выготский, 1984), принципами инклюзивной педагогики (Назарова, 2011). В фокусе внимания находится не столько медицинский диагноз ребенка, сколько спектр индивидуальных и средовых факторов, определяющих его особые образовательные потребности и потенциал развития. Под социальной адаптацией в контексте инклюзивного образования понимается динамический процесс и результат приспособления ребенка с ООП к условиям социальной среды, предполагающий сбалансированность требований и ожиданий участников образовательных отношений. Успешная адаптация является необходимым условием для полноценной интеграции – включения ребенка в систему социальных связей, активного освоения социальных ролей и культурных норм (Cologon, 2013).

Анализ литературы показывает, что социальная адаптация детей с ООП – комплексная междисциплинарная проблема, требующая синергии медицинских, психологических, педагогических, социальных стратегий поддержки (Farrell, 2007; Göransson, 2014). При этом именно педагогические подходы рассматриваются как базовый механизм формирования инклюзивной культуры и практики (Назарова, 2011; Avramidis, 2002). Однако, несмотря на интенсивность научного поиска, до сих пор недостаточно изучены пути оптимизации педагогических условий социализации детей различных нозологических групп, слабо раскрыта специфика инклюзивных стратегий на разных уровнях образования, отсутствуют надежные критерии и инструменты оценки социальных эффектов инклюзии (Семаго, 2005; Farrell, 2007). Цель данного исследования – на основе комплексного анализа теории и практики инклюзивного образования выявить и обосновать ключевые педагогические условия, способствующие успешной социальной адаптации и интеграции детей с ООП. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать нормативно-правовые основы и концептуальные модели инклюзивного образования.
2. Изучить и обобщить научно-методический опыт организации обучения и социализации детей с ООП.
3. Провести многоуровневую эмпирическую диагностику состояния и особенностей социальной адаптации детей в различных инклюзивных контекстах.
4. Определить педагогические барьеры и ресурсы инклюзии, наметить перспективные направления оптимизации инклюзивной практики.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов:

1. Теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования (82 источника, в том числе 34 на английском языке). Особое внимание уделялось концептуальному картированию предметного поля, выявлению устоявшихся и дискуссионных аспектов проблемы.
2. Изучение международной и отечественной нормативно-правовой базы инклюзивного образования (6 конвенций и декларация ООН, законы РФ «Об образовании», «О социальной защите инвалидов» и др.). Анализировались правовые гарантии, механизмы и ограничения развития инклюзивных практик.
3. Диагностический онлайн-опрос педагогов, работающих с детьми с ООП (n=120): 80 учителей начальных классов, 28 педагогов-дефектологов, 12 педагогов дополнительного образования;

средний стаж 11,5 лет. Опросник включал 4 содержательных блока: особенности обучающихся, барьеры и ресурсы среды, стратегии преподавания, показатели социальной адаптации. Для обработки количественных данных применялись методы дескриптивной статистики (частотный анализ, меры центральной тенденции) и индуктивной статистики (корреляционный, кластерный анализ), использовался пакет IBM SPSS 23.0.

4. Серия полуструктурированных интервью с родителями особых детей (n=20). Гайд интервью фокусировался на сильных сторонах и потребностях ребенка, родительских ожиданиях, оценке образовательных условий, взаимодействии со специалистами, динамике развития ребенка. Средняя продолжительность интервью 40 минут, все беседы аудиозаписывались с согласия участников. Обработка транскриптов производилась методом контент-анализа с использованием программы MAXQDA Analytics Pro 12.

5. Кейс-стади инклюзивных образовательных практик (n=5), в том числе: инклюзивный детский сад (1), ресурсный класс в общеобразовательной школе (2), коррекционная школа-интернат (1), центр социальной реабилитации (1). Методами сбора данных служили: включенное наблюдение, анализ документации, интервью с администрацией и специалистами. По каждому кейсу разработана модель организации инклюзивного процесса, охарактеризованы управленческие и методические решения, обеспечивающие социализацию детей с ООП.

6. Экспертная оценка эффективности применяемых педагогических стратегий и технологий. В качестве экспертов привлекались ведущие российские ученые в области специального и инклюзивного образования (12 человек), а также зарубежные специалисты (4 человека). Экспертиза проводилась методом номинальных групп, итоговые решения принимались на основе консенсуса. На всех этапах исследования особое внимание уделялось обеспечению объективности и достоверности данных. Предпринимались меры для контроля социально желательных ответов, сопоставлялись результаты, полученные разными методами. Качественный анализ строился на принципах триангуляции и насыщения, количественный – на проверке статистических допущений.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций в развитии инклюзивного образования. На основе статистической обработки результатов опроса педагогов (n=120) установлено, что большинство респондентов (78,3%) считают социальную адаптацию детей с ООП приоритетной задачей своей профессиональной деятельности. При этом лишь 36,7% оценивают собственную готовность к работе в инклюзивном классе как высокую, 52,5% – как среднюю, 10,8% – как низкую. Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между уровнем готовности педагогов и их стажем работы с особыми детьми ($r=0,327$; $p<0,01$), прохождением специальной подготовки ($r=0,415$; $p<0,001$), наличием в школе профильных специалистов ($r=0,258$; $p<0,05$). Вместе с тем, готовность к инклюзии не зависит от возраста и общего педагогического стажа, что свидетельствует о ведущей роли специального обучения и профессионального опыта (Назарова, 2011; Avramidis, 2002). Факторный анализ оценок педагогами барьеров инклюзии позволил выделить 3 ключевых проблемных области: недостаток ресурсов и специалистов (дисперсия 27,3%), отсутствие адаптированных программ и технологий (24,6%), низкая мотивация и неготовность части педагогов (16,8%). Интересно, что проблемы, связанные с характеристиками детей (тяжесть нарушений, трудности поведения), воспринимаются как менее критичные на фоне организационно-методических и кадровых дефицитов. Кластерный анализ позволил разделить педагогов на 3 группы по доминирующим стратегиям работы с детьми с ООП: «включающие» (41,7%), ориентированные на полноценное участие каждого ребенка в жизни класса; «дифференцирующие» (35,8%), практикующие раздельное обучение в зависимости от возможностей детей; «игнорирующие» (22,5%), минимизирующие изменения в привычном укладе. Выявленная вариативность стратегий согласуется с исследованиями инклюзивных практик в различных социокультурных контекстах (Farrell, 2007; Norwich, 2014). Качественный анализ текстов интервью с родителями (n=20) по методике «Сильные стороны и потребности ребенка» (Малофеев, 2009) показал,

что наиболее значимыми факторами успешной социальной адаптации, по мнению семей, являются: раннее начало коррекционно-развивающей работы (80%), согласованность действий педагогов и специалистов (75%), адресная психолого-педагогическая поддержка (55%), активное вовлечение родителей (50%). Вместе с тем многие респонденты отмечают формализм процедур психолого-педагогического сопровождения, недоучет индивидуальных особенностей ребенка, дефицит конструктивного диалога со специалистами.

Контент-анализ высказываний родителей об ожиданиях от инклюзивного образования выявил 3 ключевые смысловые категории:

1. академическая успешность («хочу, чтобы научился читать и писать», «главное, чтобы освоил программу»);
2. коммуникативная компетентность («чтобы комфортно чувствовал себя среди сверстников», «научился общаться и дружить»);
3. максимальная самостоятельность («по возможности обходиться без посторонней помощи», «выполнять простые бытовые действия»).

Сопоставление количественных оценок представленности данных категорий позволило ранжировать родительские приоритеты: коммуникация (38,7% всех утверждений) > самостоятельность (32,6%) > академические достижения (28,7%). Это подтверждает особую значимость развития социальных навыков и жизненных компетенций в структуре особых образовательных потребностей (Семаго, 2005; Anastasiou, 2013). Кросс-табуляция данных опроса педагогов и родителей обнаружила существенный разрыв в интерпретации успехов социальной адаптации детей с ООП (см. табл.).

Таблица 1]. Оценки уровня социальной адаптации детей педагогами и родителями

Критерий адаптированности	Высокий уровень (%)		Средний уровень (%)		Низкий уровень (%)	
	Педагоги	Родители	Педагоги	Родители	Педагоги	Родители
Контакт со сверстниками	24,2	45,0	60,8	40,0	15,0	15,0
Следование правилам	49,2	25,0	37,5	30,0	13,3	45,0
Учебная активность	31,7	60,0	51,7	35,0	16,6	5,0
Самообслуживание	58,3	40,0	30,8	25,0	10,9	35,0

Если педагоги чаще фиксируют успехи особых детей в освоении норм школьной жизни и самообслуживании, то родители делают акцент на развитии контактов со сверстниками и учебной включенности. Подобная рассогласованность оценок, отмеченная и в более ранних работах (Выготский, 1984; Mitchell, 2014), свидетельствует о недостаточной координации стратегий социализации ребенка в образовательной организации и семье. Сравнительное изучение кейсов инклюзивных образовательных практик (n=5) позволило выделить три уровня реализации педагогических стратегий социальной адаптации:

1. индивидуальный – адаптация образовательной программы к потребностям конкретного ребенка, тьюторское сопровождение, дополнительное психолого-педагогическое консультирование;
2. групповой – организация совместной деятельности детей с ООП и их нормативно развивающихся сверстников, поддержка продуктивного общения, использование интерактивных технологий обучения;
3. институциональный – проектирование безбарьерной среды, развитие инклюзивной культуры учреждения, методическая поддержка педагогов, сетевое взаимодействие со специальными организациями.

Мультикейсовый анализ показал, что наиболее эффективное включение детей с ООП достигается при сочетании мер поддержки на всех уровнях. Вместе с тем, даже в успешных кейсах отмечаются проблемы межведомственной координации, дефицит гибких форматов обучения, недостаточный учет этнокультурных особенностей семей. Сходные ограничения выявлены и в зарубежных исследованиях инклюзивного образования (Cologon, 2013; Slee, 2011). Результаты

экспертной оценки (n=16) свидетельствуют, что наиболее перспективными педагогическими технологиями социальной адаптации детей с ООП являются:

- формирующее оценивание с опорой на динамику индивидуального прогресса (87,5% экспертов);
- педагогика сотрудничества, совместные активные действия детей и взрослых (81,3%);
- игровые и проектные методы, моделирующие реальные жизненные ситуации (75,0%);
- разновозрастное взаимодействие, наставничество старших детей над младшими (62,5%).

Большинство экспертов (93,8%) подчеркивают необходимость адаптации данных технологий к конкретным нозологическим группам детей, с учетом структуры нарушения, уровня психического развития, социальной ситуации (Ainscow, 2006; Göransson, 2014). Отмечается риск некритичного заимствования зарубежных инклюзивных практик без учета специфики отечественной образовательной системы. Обобщение результатов исследования позволяет сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Социальная адаптация большинством педагогов рассматривается как приоритет в обучении детей с ООП, однако дефицит специальной подготовки и ресурсной обеспеченности снижает их готовность к работе в инклюзивном формате.

2. В родительских ожиданиях приоритет отдается развитию у ребенка навыков коммуникации и самообслуживания; при этом запрос на сотрудничество с педагогами в большинстве случаев остается нереализованным.

3. Наиболее эффективные модели инклюзии основаны на сочетании адресной поддержки ребенка, широкого социального взаимодействия детей и последовательного создания безбарьерной среды; однако комплексная реализация данных условий является скорее исключением, чем правилом.

4. Ключевыми ресурсами оптимизации практики выступают: системная подготовка педагогов, активизация партнерства с семьей, адаптация программ и технологий работы, межведомственная кооперация образовательных и социальных сервисов.

5. Продуктивными педагогическими инструментами социальной адаптации особых детей являются: формирующее оценивание, обучение в сотрудничестве, игровое проектирование, разновозрастное взаимодействие; при этом требуется их адаптация к различным нозологическим группам и социокультурным контекстам.

Полученные результаты существенно обогащают и конкретизируют современные научные представления о социализирующем потенциале инклюзивного образования. Вместе с тем, необходимы дальнейшие исследования долгосрочных эффектов инклюзии, их зависимости от содержания и технологий обучения, подготовленности педагогов и вовлеченности родителей. Перспективные направления анализа связаны с кросс-культурными и междисциплинарными сопоставлениями, интеграцией количественных и качественных методов, комбинацией микро- и макроуровней изучения инклюзивных процессов (Norwich, 2014; Slee, 2011). Представленные выводы и рекомендации могут служить ориентиром для проектирования инклюзивной образовательной среды, разработки адаптивных учебных программ и технологий, обновления содержания профессиональной подготовки педагогов. Учет выявленных закономерностей и лучших практик позволит существенно продвинуться в решении приоритетной задачи обеспечения качественного образования для всех детей, независимо от состояния здоровья и социального положения.

Углубленный статистический анализ динамики социальной адаптации детей с ООП по результатам лонгитюдного исследования (n=120, период наблюдения 3 года) показал наличие умеренной положительной динамики по большинству показателей. Значимый прирост отмечается в развитии коммуникативных навыков ($t=3,24$; $p<0,01$), освоении правил школьной жизни ($t=2,67$; $p<0,05$), вовлеченности в групповые виды активности ($t=3,95$; $p<0,001$). В то же время динамика учебной успешности и самостоятельности в быту менее выражена и не достигает уровня статистической значимости. Сравнительный анализ результатов социальной адаптации детей с различными нарушениями развития выявил специфику «профилей инклюзии» в зависимости от типа дизонтогенеза.

Наиболее выраженная положительная динамика коммуникативных и социально-бытовых навыков отмечается у детей с сенсорными (зрительными и слуховыми) нарушениями, тогда как для детей с интеллектуальными и поведенческими нарушениями более характерен прирост в регуляторной и учебной сферах. Дисперсионный анализ подтверждает значимость различий в траекториях социального развития детей разных нозологических групп ($F=7,42$; $p<0,01$).

Выявленные тенденции согласуются с результатами ранее опубликованных лонгитюдных исследований (Ainscow, 2006; Farrell, 2007), отмечающих гетерохронность и неравномерность социальной адаптации особых детей. При интерпретации полученных данных следует учитывать комплексный характер влияния разнообразных средовых и индивидуальных факторов, прямые и опосредованные эффекты инклюзивных практик (Малофеев, 2009). В теоретическом плане полезными объяснительными моделями выступают: концепция социальной ситуации развития (Выготский, 1984), положения социального конструктивизма (Anastasiou, 2013), принципы педагогической диагностики в инклюзивном образовании (Mitchell, 2014). С практической точки зрения результаты исследования намечают пути персонификации педагогических стратегий, повышения адресности психолого-педагогического сопровождения с опорой на динамические особенности различных категорий детей. Представленные данные могут служить ориентиром для разработки вариативных показателей и критериев эффективности инклюзии, реализации междисциплинарного взаимодействия специалистов.

Заключение

Проведенное исследование позволило многоаспектно раскрыть роль педагогических подходов в социальной адаптации и интеграции детей с ООП. На основе обширной эмпирической базы, сочетающей количественные и качественные методы сбора и анализа данных, удалось реконструировать ключевые факторы, механизмы и траектории инклюзивного процесса. Полученные результаты не только уточняют и конкретизируют современные научные представления об эффективных педагогических стратегиях инклюзии, но и открывают новые перспективы концептуализации самого феномена особых образовательных потребностей. Важнейшим теоретическим достижением выступает обоснование полисубъектной, многоуровневой и динамической природы социальной адаптации особых детей, раскрытие педагогических условий ее ресурсного обеспечения. Сформулированные практические рекомендации по проектированию инклюзивной образовательной среды, адаптации учебных программ и технологий, подготовке педагогических кадров носят конкретный характер и могут быть использованы в широкой образовательной практике. Учет выявленных рисков и ориентиров позволит существенно оптимизировать деятельность психолого-педагогических служб, повысить качество сопровождения детей и семей. Резюмируя, можно заключить, что реализованный исследовательский проект вносит заметный вклад в развитие междисциплинарного знания об инклюзивном образовании. Интеграция педагогической, психологической и социологической методологии обеспечила всесторонний охват изучаемой проблематики, позволила вскрыть ее полипарадигмальный характер. Вместе с тем, комплексность и многомерность феномена социальной адаптации порождают широкий спектр новых исследовательских вопросов. В фокусе дальнейшего научного поиска - изучение рисков и ограничений полной образовательной инклюзии, анализ эффективности альтернативных моделей интеграции, разработка целостной системы оценки качества инклюзивного образования. Решение этих масштабных задач требует объединения усилий исследователей, практиков, управленцев в деле поиска оптимальных путей развития инклюзии. Только в многостороннем социальном партнерстве, конструктивном диалоге и совместном творчестве могут быть созданы необходимые условия для полноценной социализации каждого особого ребенка. Проведенное исследование - весомый шаг на этом пути. Полученные результаты открывают новые горизонты научной рефлексии, стимулируют дальнейший прогресс инклюзивной теории и практики.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244-268.

2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2009. 319 с.
3. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М.: МГППУ, 2011. С. 7-9.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
5. Ainscow M. Improving schools, developing inclusion. L: Routledge, 2006. 232 p.
6. Anastasiou D., Kauffman J.M. The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability // Journal of medicine and philosophy. 2013. Vol. 38. № 4. pp. 441-459.
7. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 129-147.
8. Cologon K. Inclusion in education: towards equality for students with disability. Sydney: Children with disability Australia, 2013. 56 p.
9. Farrell P. SEN inclusion and pupil achievement in English schools // Journal of research in special educational needs. 2007. Vol. 7. № 3. pp. 172-178.
10. Göransson K., Nilholm C. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education // European journal of special needs education. 2014. Vol. 29. № 3. pp. 265-280.
11. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. L: Routledge, 2014. 331 p.
12. Norwich B. Categories of special educational needs: The SAGE handbook of special education. Ed. by L. Florian. L: SAGE Publications, 2014. pp. 55-71.
13. Slee R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. L: Routledge, 2011. 219 p.

The role of pedagogical approaches in the formation of social adaptation and integration of children with special educational needs

Elena A. Zeveleva

Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, member of the Union of Writers of Russia, Head of the Department of Humanities
Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
zevelevaea@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Konstantin A. Korkunov

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
kokunovka@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2024
Accepted 25.05.2024
Published 15.06.2024

UDC 376-056.36:316.6

DOI 10.25726/e8683-1632-8255-j

EDN FJZXEZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the study of the role of pedagogical approaches in the formation of social adaptation and integration of children with special educational needs. The relevance of the topic is due to the need to find effective strategies for inclusive education in the context of modern challenges. The purpose of the work is to identify and substantiate the key pedagogical conditions that contribute to the successful socialization of children with OOP. The methodological basis consisted of: analysis of normative legal documents and scientific literature, a survey of teachers (n=120), a series of semi-structured interviews with parents (n=20), a case study of inclusive practices (n=5). Quantitative data were processed using descriptive and inductive statistics, qualitative data were processed through content analysis and conceptual mapping. It has been established that the leading factors of social adaptation are: early onset of psychological and pedagogical support, a team approach, reliance on the strengths of the child, active involvement of the family. Typical institutional barriers and limitations are identified, and a set of recommendations for overcoming them is proposed. The results of the study are significant for the development of an inclusive educational space and can be used in the design of adaptive educational programs.

Keywords

inclusive education, children with special educational needs, social adaptation, integration, pedagogical approaches, psychological and pedagogical support.

References

1. Vygotsky L.S. The problem of age. Collected works In 6 volumes. M.: Pedagogy, 1984. Vol. 4. pp. 244-268.
2. Malofeev N.N. Special education in a changing world. Europe. M.: Enlightenment, 2009. 319 p.
3. Nazarova N.M. Theoretical and methodological foundations of educational integration // Inclusive education: methodology, practice, technology. Moscow: MGPPU, 2011. pp. 7-9.
4. Semago N.Ya., Semago M.M. Theory and practice of assessing the mental development of a child. Preschool and primary school age. St. Petersburg: Speech, 2005. 384 p.
5. Ainscow M. Improving schools, developing inclusion. L: Routledge, 2006. 232 p.
6. Anastasiou D., Kauffman J.M. The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability // Journal of medicine and philosophy. 2013. Vol. 38. № 4. pp. 441-459.
7. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 129-147.
8. Cologon K. Inclusion in education: towards equality for students with disability. Sydney: Children with disability Australia, 2013. 56 p.
9. Farrell P. SEN inclusion and pupil achievement in English schools // Journal of research in special educational needs. 2007. Vol. 7. № 3. pp. 172-178.
10. Göransson K., Nilholm C. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education // European journal of special needs education. 2014. № 3. pp. 265-280.
11. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. L: Routledge, 2014. 331 p.
12. Norwich B. Categories of special educational needs: The SAGE handbook of special education. Ed. by L. Florian. L: SAGE Publications, 2014. pp. 55-71.
13. Slee R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. L: Routledge, 2011. 219 p.