

КАЧЕСТВО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КАК ОЦЕНИВАЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАССОВОЙ ШКОЛЫ В РАЗНЫХ СТРАНАХ

Шевелёва Дария Евгеньевна,

педагог-психолог, Москва, e-mail: dsheveleva@yandex.ru

В СТАТЬЕ РАССМАТРИВАЮТСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, В СООТВЕТСТВИИ С КОТОРЫМИ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ КАЧЕСТВО СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) В МАССОВОЙ ШКОЛЕ. НАЗВАНЫ ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ. НА ОСНОВАНИИ КОМПАРАТИВИСТСКОГО ПОДХОДА СОПОСТАВЛЕНЫ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ УЧЁНЫХ РОССИИ И ЗАРУБЕЖЬЯ; ПОКАЗАНА И ОБОСНОВАНА СИСТЕМНАЯ ОЦЕНКА, ВКЛЮЧАЮЩАЯ ДАННЫЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И СОМАТИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ.

- инклюзивное образование • дети с ОВЗ • качество массовой школы • комплексная оценка
- академические и социальные показатели

Инклюзия как масштабное нововведение системы общего образования и технологии совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) поставила ряд вопросов перед массовой школой. Большая группа вопросов относится к ресурсам массовой школы: наличие кадрового состава, организационно-педагогических условий и дидактического обеспечения для обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и создание условий для их социальной интеграции в среду здоровых одноклассников. Эти вопросы решаются посредством введения в штат массовой школы логопедов, дефектологов, педагогов системы специального образования; через индивидуализацию обучения и различные организационные формы (обучение соответственно учебным и психофизическим особенностям учеников, обучение в общеобразовательном или специальном классе внутри массовой школы); с помощью психолого-педагогических методов для социализации и включения учеников с ОВЗ в сообщество здоровых одноклассников. Вторая группа вопросов направлена на проверку и оценку качества инклюзивного образования — установление соответствия между декларируемыми и официально принятыми целями и

практическими результатами, которые наблюдаются и достигаются при совместном (инклюзивном) обучении.

На поиск качественных и количественных показателей, отражающих инклюзивные процессы в системе общего образования, направлены исследования учёных разных стран. В России для определения состояния и качества инклюзивного образования проводится мониторинг. Мониторинг в образовании определяется как «система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития». Также ввиду того, что инклюзивное образование на сегодняшний день в России относится к инновационным педагогическим технологиям, мониторинг в инклюзивном образовании — «это технология отслеживания изменений в создаваемой педагогической реальности с целью преодоления инновационных рисков и максимального достижения проектируемых результатов посредством принятия своевременных и корректных управленческих решений» [10].

Раскрывая сущность мониторинга как системы сведений об организации совместного обучения, С.В. Алехина приводит области, являющиеся отдельными (и необходимыми) характеристиками школьной интеграции. Как пишет С.В. Алехина, в процессе мониторинга можно получить динамическую информацию о: категориях интегрированных в массовую школу детей с ОВЗ (дети с какими патологиями обучаются в конкретной школе); формах интеграции в этом учебном заведении (полное или частичное включение); социальных и образовательных потребностях детей с ОВЗ; методическом обеспечении массовой школы; готовности педагогов проводить инклюзивную деятельность; отношении всех участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов) к внедрению инклюзивного образования [1]. Суммируя эти критерии, можно сказать, что при их включении в общий мониторинг делается надёжный и объективный вывод о соответствии массовой школы инклюзивному типу.

Системное понимание инклюзии, отмечаемое в педагогике и массовой школе России, относится к ведущим мировым тенденциям теории и практики совместного обучения зарубежья. Например, в польской науке и практике дан перечень организационно-педагогических условий для совместного образовательного пространства для здоровых детей и детей с ОВЗ. К необходимым организационно-педагогическим условиям в Польше относятся: обучение, основанное на сотрудничестве всех участников образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей); консолидация педагогов для преодоления трудностей и разрешения школьных проблем учащихся с ОВЗ; гибкость всего образовательного процесса; дифференциация оценок (результаты детей с ОВЗ в соответствии с их уровнем развития и учебным потенциалом). Также важными критериями в польском совместном обучении названы не только (и не столько) обучение по школьной программе, но и формирующаяся у учеников способность приобретать новые знания; индивидуализация обучения (индивидуальные учебные цели, обучение соответственно учебным и психофизическим возможностям); обучение учеников с ОВЗ согласно индивидуальным образовательным планам [13].

В США инклюзивная школа определяется как демократическая, в которой прививается уважение к людям и стилю их жизни. В число характеристик инклюзивной школы включены: взгляд на многообразие культур, на новую, современную реальность; доступ всех детей к знаниям, информации и навыкам; индивидуализация обучения; сотрудничество специалистов различных сфер; сотрудничество с семьёй, государственными и общественными организациями; «гибкость» школьной структуры; оптимистический взгляд и ожидание успехов (в границах индивидуальных возможностей) в отношении каждого ученика; эволюция школьной системы (накопление и использование опыта в совместном обучении); распространение в обществе философии инклюзии [8].

Принимая за основу системность педагогического феномена, в науке зарубежья есть положение, что в рамках совместного обучения присутствует взаимосвязь между мировоззренческими установками инклюзии, её философско-методологическими основаниями и технологическим уровнем, который образуют непосредственная организация учебного процесса, педагогические технологии, методы и средства, предназначенные для обучения детей с ОВЗ, а также с кадровым составом массовой школы. Эту взаимосвязь можно проиллюстрировать формулой, которую предложил североамериканский учёный-педагог Д. Митчелл:

$$\begin{aligned} \text{Инклюзивное образование} &= \\ &= B + O + 5K + П + P_c + P_k, \end{aligned}$$

где:

B — видение (идеология, мировоззрение);
O — определение в школу (приём детей с ОВЗ в массовую школу); 5K — 5 компонентов: адаптированный учебный план, адаптированная оценка, адаптированное преподавание, адаптированная доступная среда, признание права на ИО; П — поддержка; P_c — ресурсы; P_k — руководство (школьная администрация, координирующая инклюзивные процессы) [9, с. 37].

Формула Д. Митчелла показывает, что в грамотном обеспечении инклюзивного образования равнозначно участвуют несколько компонентов, каждый из которых

(на своём уровне) предлагает свои методологию, принципы, общие и частные положения для всей системы.

Одним из важных критериев, позволяющих дать инклюзии положительную оценку, выступает кадровое обеспечение массовой школы — наличие кроме традиционных учителей (системы общего образования) педагогов системы специального образования и способность учителей организовывать командную работу. Большое значение сотрудничеству учителей придаётся в инклюзивном образовании Норвегии. В данном случае речь идёт о сотрудничестве учителей-предметников с классным руководителем, который также является экспертом в специальной педагогике. (В источнике о норвежской инклюзивной практике обсуждаются проблемы и возможности включения в общеобразовательный класс детей с синдромом Дауна.) Сотрудничество педагогов происходит на базе индивидуальных образовательных планов, которые разрабатываются персонально для каждого ученика с ООП и являются руководством для всех педагогов. (Особо отметим, что наиболее сложные предметы дети со значительными нарушениями развития изучают в специальных классах, организуемых в массовой школе.) На уроках, которые дети с ОВЗ посещают со здоровыми детьми, учителя консолидируют профессиональные компетенции, координируют свои действия и таким способом включают в обучение педагогические технологии и подходы, наиболее соответствующие интеллектуальному и общему психическому развитию каждого ученика с ООП [11].

Ресурсы массовой школы для организации совместного обучения, условия для образовательной и социальной интеграции детей с ОВЗ, профессиональная квалификация педагогов не единственные критерии, по которым делается заключение о качестве и успешности инклюзии. Важными показателями выступают учебные и социальные результаты интегрированных учеников, сведения об их психосоциальном статусе, паттернах поведения (шаблоны действий и повторяющиеся поступки), о соматических особенностях и динамике здоровья.

В России в рамках комплексного подхода к интеграции выработан диагностический

инструментарий, с помощью которого определяются различные аспекты и результаты инклюзии для детей с ОВЗ. Е.А. Екжанова и Е.В. Резникова предложили комплекс характеристик для получения сведений о достижениях и состоянии ребёнка. Наряду с показателями успеваемости к этим характеристикам относятся уровень социальной адаптации (принятие норм и правил поведения в школе), участие ребёнка с ОВЗ в жизни класса (школы), наличие друзей среди одноклассников, динамика психосоматического здоровья [5, с. 124, 142–143].

Задача инклюзивного образования — создание для детей с ОВЗ соответствующих педагогических условий — требует надёжных подходов и критериев, позволяющих правильно, с учётом индивидуального подхода оценивать учебные результаты. Множество вариантов патологий у детей и значительный разброс по уровню учебных способностей выставляют требование дифференцированной оценки, в методологии которой заложена иная сущность, не имеющая полного сходства с выставлением отметок здоровым детям и с правилами массовой школы.

По проблеме академических результатов у детей с ОВЗ целесообразны теоретические положения Л.С. Выготского об абсолютной и относительной успешности при обучении. Абсолютная успешность как традиционная оценка школьных результатов выстраивается на основании знаний, полученных ребёнком к конкретному моменту (например, после изучения отдельной темы или всего курса). *Абсолютная успешность* позволяет ранжировать учеников одного класса (или параллели) и для каждого ученика определять более или менее высокую позицию, зависящую от его знаний по школьной программе. *Относительная успешность* показывает индивидуальное продвижение каждого ребёнка в сравнении с его предыдущими результатами, но не с результатами одноклассников. Для иллюстрации этого положения Л.С. Выготским принят коэффициент интеллекта (IQ), выступающий как изначальный показатель умственного развития учащегося на данном возрастном этапе. Далее отслеживается динамика IQ, который может пропорционально повышаться, сохраняться или снижаться в сравнении с календарным возрастом ребёнка.

Психологический и педагогический мониторинг по показателю IQ информирует, что интеллектуальное развитие ребёнка протекает в ускоренном, среднем (для определённого года обучения) или замедленном темпе; темп, в свою очередь, имеет прямую зависимость от качества обучения. Из этого следует, что относительная академическая успешность, степень интеллектуального развития детей с ОВЗ и их продвижение в развитии когнитивных функций относятся к надёжным показателям в образовании. Этот показатель позволяет делать достоверные выводы о промежуточных и итоговых (например, по окончании учебного года) индивидуальных результатах обучения и оценивать построение самого обучения — грамотная/недостаточно грамотная дидактика.

При сравнении абсолютной и относительной успешности у одного ребёнка (здорового или с психофизическими отклонениями) возможна парадоксальная ситуация: дети с высокой успеваемостью могут демонстрировать низкую (невысокую) относительную успешность, а слабо успевающие дети — высокие относительные результаты. Этот факт также был исследован и описан Л.С. Выготским. Он писал, что хорошо успевающий и успешный в школе ребёнок может незначительно продвигаться в дальнейшем умственном развитии и не превосходить свои предыдущие учебные достижения. Другие учащиеся, являющиеся слабо успевающими и не показывающие высоких академических результатов (неудовлетворительная картина по абсолютной успешности), могут демонстрировать хорошую относительную успешность: возросла скорость чтения, уменьшилось количество ошибок в диктанте, больше правильно решённых примеров по математике и т.п.

Далее, как отметил Л.С. Выготский, абсолютная и относительная успешность приобретает особую значимость при обучении детей с когнитивными нарушениями. В этой сфере чрезвычайно важна дифференциация учащихся по относительной успешности (по абсолютной успешности эти дети, в сравнении со здоровыми, всегда получают отрицательные оценки); такая дифференциация показывает различия детей (при общем для всех интеллектуальном недо-

развитии) и, следовательно, их реальные образовательные перспективы. Дети с низким интеллектуальным уровнем, у которых отмечена относительная успешность (улучшение собственных результатов в сравнении с предыдущими), имеют лучшие перспективы в обучении по сравнению с детьми с той же патологией, учебные результаты которых (относительно более ранних) остаются неизменными и не имеют положительной динамики [3].

При обсуждении вопроса о качестве инклюзивного образования возможна экстраполяция взглядов Л.С. Выготского на современные теории и практику совместного обучения. Сведения об особых образовательных потребностях учеников и использование педагогической категории «относительная успешность» позволяют делать достоверные выводы о действительных образовательных результатах детей с ОВЗ (не обязательно в сравнении с результатами других, здоровых детей) и дать надёжную оценку качеству инклюзии в школе в областях организации и дидактики обучения.

Социальный аспект инклюзивного образования, заключающийся в погружении детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников и устойчивых контактах с ними (как желательная характеристика), также находит отражение в оценке массовой школы. Для объективной оценки социального статуса детей с ОВЗ и в качестве методологического и диагностического инструментария могут быть привлечены механизмы социометрии, с помощью которой устанавливаются социальные характеристики группы (класса) и положение в ней каждого ребёнка. Вопрос социометрических данных и положения учеников с ОВЗ в группе здоровых сверстников очень актуален, т.к. дети с патологиями развития зачастую оказываются в изолированной позиции в силу негативного отношения к ним здоровых детей или вследствие собственных психологических/характерологических особенностей. При этом в нашей стране проведено небольшое/недостаточное количество исследований, посвящённых социально-психологическим показателям детей с ОВЗ, интегрированных в массовую школу.

В качестве примера, подтверждающего актуальность социометрии в инклюзии и отнесение учеников с ОВЗ к «группе риска»,

приведём результаты исследований И.В. Дуды и Н.А. Петрик. Исследование проводилось в 1-м общеобразовательном классе, интегрировавшем детей с расстройствами аутистического спектра (2 чел.), нарушением зрения (1 чел.) и задержкой психического развития (1 чел.). (В процессе работы использовались соответствующие цели психологические методики.) Результаты исследования показали: дети с различными нарушениями развития в ряде случаев игнорируются здоровыми одноклассниками и находятся в позиции социальной изоляции [4].

Относительно возможного психологического состояния детей с ОВЗ, учащихся в массовой школе, можно обратиться к исследованию, которое было проведено Ю.В. Кобазовой. На базе инклюзивного образования исследовались уровень и выраженность психологических черт у учащихся с ОВЗ: самооценка, тревожность, агрессия, фрустрация, ригидность. По шкале самооценки ученики с нарушениями развития показывали результаты, сопоставимые с аналогичными показателями у здоровых детей. (Причём у учащихся с ОВЗ 1–4-х классов уровень самооценки был выше, чем у учащихся с ОВЗ 8–9-х классов.) В целом самооценка детей с ОВЗ находится на среднем уровне. Другие показатели (тревожность, агрессия, фрустрация, ригидность) учеников с ОВЗ отличаются худшими показателями по сравнению с психологическим профилем здоровых детей. Высокий уровень агрессии выявлен у 36% детей с ОВЗ; у здоровых одноклассников высокий и выше среднего уровень агрессии был отмечен в 27% случаев. Высокий уровень фрустрации обнаружен у 35% детей с ОВЗ; уровень ситуативной тревожности выше у детей с ОВЗ (в среднем 38%), чем у здоровых учеников (10%).

Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 70% учащихся с ОВЗ, низкого уровня личностной тревожности не выявлено. Высокий уровень школьной тревожности отмечается у 45% детей с ОВЗ (и детей-инвалидов), обучающихся в форме интеграции; низкий уровень выявлен у 21% детей, средний — у 34% школьников. Выявлены страх перед проверкой знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, переживание социального стресса,

неудовлетворённая потребность в достижении успеха. Также с помощью методики патологии и сохранения здоровья (Д.И. Кича) было установлено, что учеников с ОВЗ в массовой школе отличают переживания от острого дефицита общения со сверстниками, сложность принятия образа «физического Я», которое было изменено под воздействием заболевания. Дополнительно дети испытывают острый психологический дискомфорт от ощущения социальной заброшенности и общественного пренебрежения [7].

Итак, как показали результаты исследования, учащиеся с ОВЗ в массовой школе относятся к группе недостаточно благополучных в эмоционально-психологической сфере; тем самым нельзя делать вывод о полностью состоявшемся совместном обучении. Негативные социальные и психологические показатели свидетельствуют, что массовая школа не всегда обладает достаточными ресурсами (педагогическими, кадровыми) для проведения системной интеграции и создания пространства для психологического комфорта детей с ОВЗ.

Расширенное понимание совместного обучения, присутствующее в российской педагогике и массовой школе, полностью соответствует общемировым научным и прикладным тенденциям. В современной мировой педагогике, признающей актуальность различных аспектов инклюзии, результативность интеграции оценивается по набору различных показателей. Р. Боровский (Польша), обращаясь к характеристикам инклюзии, называет главный критерий для массовой школы — уровень социальной защищённости детей с ОВЗ и выделяет её объективные и субъективные показатели. К объективным показателям автор относит соответствие поведения ребёнка нормам, принятым в учебном заведении, и его участие в социальной деятельности, к субъективным — наличие у ребёнка чувства безопасности и комфортность его пребывания в школьном социуме [2, с. 196].

Американскими учёными (И.С. Шварц, Д. Штауб и др.) была предложена трёхмерная модель для определения школьных результатов. Модель предназначена для

качественной оценки пребывания детей с ОВЗ в массовой школе и содержит три вида показателей для качественной и количественной оценки: знания/навыки, причастность, отношения. По показателю «знания/навыки» делается заключение о продвижении ребёнка в академических дисциплинах и уровне сформированности учебных действий. Дополнительно этот показатель включает в себя сведения о состоянии коммуникативной и двигательной сфер ребёнка. Данные показателя «причастность» свидетельствуют об активности ребёнка с ОВЗ в среде одноклассников и участии в общей учебной и внеурочной деятельности класса. Показатель «отношения», в отличие от «причастности», рассматривает избирательные контакты ребёнка с ОВЗ с отдельными одноклассниками, отношения дружбы и характер взаимодействия детей в различных ситуациях (совместные игры, оказание помощи и просьба о помощи, поиск решений при конфликтах) [6, 8, 12]. Можно сказать, что этой моделью доказывается обязательный комплекс результатов при инклюзии и поддерживается равное значение учебно-развивающего и социального компонентов для детей с ОВЗ.

На основании всех названных в статье критериев, составляющих качественное инклюзивное образование, можно указать на многоаспектность и системность этого педагогического феномена. В соответствии с российской и зарубежной методологиями совместное обучение и интеграция детей с ОВЗ в массовую школу основаны на соблюдении ряда условий по созданию благоприятной социально-образовательной среды. О реализации необходимых условий свидетельствует свод данных об учебных, социально-психологических и соматических показателях учащихся с ОВЗ. При положительных оценках во всех сферах можно делать вывод о фактически состоявшейся успешной интеграции.

Также при теоретической и практической значимости различных научных позиций и подходов выделяются общие положения, которыми формируются качественная оценка инклюзии в национальных системах образования. Компаративистское исследование источников России и других стран показало, что в различных системах обра-

зования, отечественной и зарубежной педагогике предлагается содержательно близкий подход к оценке совместного обучения. Следовательно, происходит сближение методологических позиций, раскрывающих организационно-педагогические условия инклюзивного образования и его действительные результаты. □

Литература

1. *Алехина С.В.* О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология», ред. кол. С.В. Алехина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.
2. *Боровский Р.* Теория и практика социальной защиты детей-инвалидов в Польше: дисс. ... д-ра пед. наук. — Ярославль, 2003.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. — 671 с.
4. *Дуда И.В., Петрик Н.А.* Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы // Молодой учёный. — 2018. — № 14. — С. 49–52. — URL: <https://moluch.ru/archive/200/49132/>
5. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Основы интегрированного обучения. — М.: Дрофа, 2008. — 286 с.
6. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумова, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. — Волгоград: Учитель, 2012. — 147 с.
7. *Кобазова Ю.В.* Психолого-педагогический мониторинг ПМПК детей с ОВЗ и детей-инвалидов в рамках инклюзивного образования в Нерюнгринском районе РС(Я) // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2013. — 452 с.
8. Материалы Национальной недели инклюзивного образования США, 2001 г. Инклюзивные школы: польза детям (Пересматривая наше понимание инклюзии и определяя её значение для детей). Ilene S. Schwartz, University of Washington

- Charlene Green, Clark County School District, Las Vegas, Nevada. (Опыт США) // Тезисы докладов Второй международной конференции «Развитие инклюзивных школ». — М., 2005.
9. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (главы из книги). — М.: Перспектива, 2011. — 138 с.
 10. Ряписов Н.А., Ряписова А.Г. Мониторинг эффективности инклюзивной практики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2016. — № 1 (29). — С. 7–19.
 11. Engevik L.I., Næss K.-A.B., Berntsen L. Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018;62(1).
 12. Winter E., O'Raw P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs // ICEP Europe in conjunction with the 2007–2009 NCSE Consultative Forum, 2010. — URL: http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf
 13. Zaremba L. Jar promować jakość w edukacji włączającej // Ośrodki rozwoju edukacji. — URL: <https://www.ore.edu.pl/wp.../download.php?id>
 6. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Innovatsionnyj opyt / avt.-sost. A.A. Naumova, V.R. Sokolova, A.N. Sedegova. — Volgograd: Uchitel', 2012. — 147 s.
 7. Kobazova Ju.V. Psihologo-pedagogicheskij monitoring PMPK detej s OVZ i detej-invalidov v ramkah inkluzivnogo obrazovaniya v Nerjungirskom rajone RS(Ja) // Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii / otv. red. Alehina S.V. — M.: MGPPU, 2013. — 452 s.
 8. Materialy Natsional'noj Nedeli inkluzivnogo obrazovaniya v SShA, 2001 g. Inkluzivnye shkoly: pol'za detjam (Peresmatrivaya nashe ponimanie inkluzii i opredeljaja ee znachenie dlja detej). Ilene S. Schwartz, University of Washington Charlene Green, Clark County School District, Las Vegas, Nevada. (Opyt SShA) // Tezisy dokladov Vtoroj mezhdunarodnoj konferentsii «Razvitie inkluzivnyh shkol». — M.: 2005.
 9. Mitchell D. `Effektivnye pedagogicheskie tehnologii spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya, glavy iz knigi. — M.: Perspektiva, 2011. — 138 s.
 10. Rjapisov N.A., Rjapisova A.G. Monitoring `effektivnosti inkluzivnoj praktiki // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2016. — № 1(29). — S. 7–19.
 11. Engevik L.I., Næss K.-A.B., Berntsen L. Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018;62(1).
 12. Winter E., O'Raw P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs // ICEP Europe in conjunction with the 2007–2009 NCSE Consultative Forum, 2010. — URL: http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf
 13. Zaremba L. Jar promować jakość w edukacji włączającej // Ośrodki rozwoju edukacji. — URL: <https://www.ore.edu.pl/wp.../download.php?id>

Literature

1. Alehina S.V. O monitoringe inkluzivnogo protsessa v obrazovanii // Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tehnologiya», red. kol. Alehina S.V. i dr. — M.: MGPPU, 2011. — 244 s.
2. Borovskij R. Teorija i praktika sotsial'noj zaschity detej-invalidov v Pol'she: diss. ... d-ra ped. nauk. — Jaroslavl', 2003.
3. Vygot'skij L.S. Pedagogicheskaja psihologija. — M.: AST: Astrel': Ljuks, 2005. — 671 s.
4. Duda I.V., Petrik N.A. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij v inkluzivnom klasse nachal'noj shkoly // Molodoj uchenyj. — 2018. — № 14. — S. 49–52. — URL: <https://moluch.ru/archive/200/49132/>
5. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. Osnovy integrirovannogo obuchenija. — M.: Drofa, 2008. — 286 s.