

СОПРОВОЖДЕНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ — СОДЕРЖАНИЕ И ПОДХОДЫ В РАЗНЫХ СТРАНАХ

Шевелёва Дария Евгеньевна,

педагог-психолог, свободный исследователь, Москва, dsheveleva@yandex.ru

В СТАТЬЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОКАЗАНЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ЗАДАЧИ, В СООТВЕТСТВИИ С КОТОРЫМИ ПРОИСХОДИТ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ. ОБОСНОВАНО, ЧТО, В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ И УЧЕБНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ, ДЕТИ ПОЛУЧАЮТ РАЗЛИЧНОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ В МАССОВУЮ ШКОЛУ. НА ОСНОВАНИИ КОМПАРАТИВИСТСКОГО ПОДХОДА ПОКАЗАНО СХОЖЕЕ ПОНИМАНИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ.

• инклюзивное образование • дети с ОВЗ • сопровождение • различные патологии • индивидуальный подход • общая и специальная системы образования • формы интеграции в общеобразовательный класс

Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью инклюзивного образования, и, в соответствии с его ключевым значением, дети с ОВЗ получают помощь, которая направляется на их успешную интеграцию в массовую школу и коррекцию дефектов развития. Вместе с тем сопровождение не принадлежит исключительно к сфере специальной педагогики, решающей специфические проблемы аномального развития. В системе общего образования РФ сопровождение трактуется как обеспечение каждому ребёнку (независимо от психофизических показателей) условий развития, которые соответствуют его индивидуальным характеристикам, отвечают личным интересам и познавательным потребностям. Следовательно, организация сопровождения в школе отражает гуманистические приоритеты всей системы общего образования, является дополнительным фактором для создания благоприятной образовательной среды и успешной реализации психофизических ресурсов ребёнка.

Обращение к тезаурусу российской педагогики и анализ понятия «сопровождение» показали, что в научном словаре присутствует содержательно близкое понятие «поддержка». В соответствии с толкованием О. С. Газмана и Н. Б. Крыловой, подде-

ржка — совместная работа ученика с учителем, в процессе которой определяются образовательные потребности ученика, выявляются проблемы и пути их преодоления, стимулируются процессы развития. В числе характеристик и принципов поддержки российскими учёными (А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, Б. П. Никитин, Н. Е. Щуркова и др.) называются отказ от авторитарного воздействия на ученика и жёстких критериев его развития, следование индивидуальному подходу и обращение к внутренним ресурсам ребёнка. Таким образом, можно сказать, что в основе организации сопровождения и поддержки находятся единые положения гуманизма, которыми в центр образовательного процесса помещается ребёнок как носитель индивидуальных особенностей [1, 6].

В качестве признака, в соответствии с которым дифференцируются понятия «сопровождение» и «поддержка», можно принять длительность времени, которое требуется для помощи ребёнку. Отличительной чертой сопровождения могут быть названы долговременная психолого-педагогическая работа (в некоторых случаях на весь период обучения) и постоянная помощь ребёнку в преодолении трудностей. Под поддержкой понимаются кратковременные мероприятия, направленные на решение какой-либо

частной проблемы в сфере обучения или социализации.

Применительно к помощи детям с ОВЗ при инклюзивном образовании в российской науке сформулировано определение: «Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя создание оптимальной педагогической, психологической, социальной поддержки детей, направленной на развитие и коррекцию психического и физического развития каждого обучающегося». И далее: «Главной целью психолого-педагогического сопровождения является создание социально-психологических условий для развития личности обучающихся с ОВЗ и их успешного обучения на каждом уровне образования» [5, С. 251].

В российской педагогике существует и более развёрнутое определение сопровождения. В нём указаны направления, по которым дети с психофизическими нарушениями получают помощь при их интеграции в массовую школу. «Система психолого-педагогического сопровождения всех обучающихся в учреждении: поддерживает индивидуально учебно-коррекционные маршруты, предлагает и реализует программы для учеников с ОВЗ в целях оказания психологической, педагогической, медицинской, социально-педагогической и логопедической помощи; а также обеспечивает психологический комфорт и контроль за реализацией досугово-реабилитационной деятельности» [4, С. 40].

В связи с актуальностью помощи детям с ОВЗ, интегрируемых в массовую школу, в российской педагогике также перечислены задачи, которые входят в сопровождение и относятся к сферам педагогики, психологии и дефектологии. Эти задачи следующие:

- помощь в адаптации к условиям образовательной организации;
- коррекция интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной сфер учеников;
- работа в рамках нейропсихологических методик для развития функций саморегуляции и самоконтроля;
- оказание психологической поддержки при подготовке к государственной итоговой аттестации;

- помощь в профессиональном самоопределении (на уровне основного общего образования) [5].

Характеристикам, целям и технологиям сопровождения, создающего дополнительные условия для пребывания детей с ОВЗ в массовой школе, посвящён ряд работ учёных разных стран. Обращаясь к вопросам интеграции в образовании, польские учёные М. Медыньская и Б. Бартонь указывают, что сопровождение может рассматриваться как средство предупреждения школьной дезадаптации и негативного поведения учеников (пассивность, апатия, агрессия), т. к. в отдельных случаях такое поведение является специфической реакцией на учебные трудности и отсутствие необходимой помощи. Как пишут названные учёные, в основе сопровождения детей с ОВЗ находятся отказ от чрезмерного давления представлений о нормативных показателях развития и содействие индивидуальным достижениям ребёнка. Понимание сопровождения как ведения ребёнка по индивидуальному маршруту в массовой школе содержится и в работах российских учёных. С. О. Брызгалова и Г. Г. Зак, заимствуя положения Р. П. Дименштейна и И. В. Ларикова, пишут, что организация сопровождения является значимым фактором, который приближает образовательную среду к индивидуальным характеристикам детей с ОВЗ [2, 8, 11].

Наряду с другими проблемами, относящимися к специальной педагогике, обучению и воспитанию детей с ОВЗ, в научной литературе достаточно подробно обсуждается вопрос о социализирующей функции инклюзивного образования. Как пишет Е. В. Орлова, сопровождение в инклюзивном образовании, как и всё совместное обучение, направлено на прогресс детей с ОВЗ в их социальном развитии; в свою очередь, прогресс в социальном развитии достигается посредством социальной адаптации детей в массовой школе. Исходя из этого, в массовой школе/в общеобразовательном классе должна быть создана такая социальная среда, в которой «объединение в одном классе (группе) детей с нормальным развитием и детей с особенностями психофизического развития оказывает содействие полноценному участию последних в жизни класса (группы)» [7].

Из приведённых положений Е. В. Орловой можно указать на две зависимости. Первая зависимость состоит из двух утверждений, указывающих на корреляцию между социальным развитием учеников с ОВЗ и их пребыванием в массовой школе. Эти зависимости следующие:

- ребёнок с ОВЗ, который принимает школьный социум и строит своё поведение в соответствии с социальными нормами, как правило, обладает достаточным уровнем социального развития;
- достаточный уровень социального развития создаёт внутреннюю основу для продолжения социальной интеграции.

При установлении этой зависимости подтверждается основополагающая идея инклюзивного образования: массовая школа обладает качествами, которые обеспечивают формирование социальной сферы у детей с ОВЗ.

Вторая зависимость относится к здоровым детям и детям с ОВЗ: успешность интеграции и благополучие в эмоционально-психологическом плане у учеников с ОВЗ определяются качеством объединения со здоровыми детьми и характером отношений (позитивные, нейтральные, негативные) в ученическом микросоциуме.

Но, как явствует из перечисленных в начале статьи задач и направлений, составляющих помощь, вопросы социального развития и социальной адаптации детей с ОВЗ не являются исчерпывающими в психолого-педагогическом сопровождении при инклюзии. Наравне с социальными задачами в процессе сопровождения разрешаются учебные проблемы детей с ОВЗ, связанные с их психофизическими отклонениями и неудовлетворительными (недостаточно высокими) учебными способностями. При невнимании к трудностям в обучении создаётся «зона риска» по школьной успеваемости. Часть причин низкой успеваемости/неуспеваемости у учеников с ОВЗ имеет психофизиологическое основание. Характер этих причин определяется в зависимости от формы патологии: нарушения сенсорной сферы (патология зрения и слуха), поражения центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата, нарушения и задержки в интеллектуальном развитии. Следовательно, в отно-

шении детей с ОВЗ должен проводиться мониторинг их учебных результатов и, в случае необходимости — при учебных трудностях и неудовлетворительных учебных показателях — организовываться помощь по устранению образовательных проблем.

Большой разброс по патологиям у интегрированных в массовую школу детей определяет характер коррекционно-развивающей работы. Так, различная этиология школьной неуспеваемости и разные по характеру биологические факторы, которые тормозят обучение, требуют детализированного, выборочного подхода при сопровождении. Коррекционная работа в случае академических проблем строится с соблюдением дифференциации: педагогические, психологические и дефектологические подходы и методики выбираются в зависимости от психофизических особенностей, учебных трудностей и образовательных потребностей детей с ОВЗ. Комплексное и разнонаправленное сопровождение по психологическому (развитие высших психических функций), дефектологическому (восстановление психофизических функций) и педагогическому (ликвидация пробелов в знаниях) направлениям делает успешной образовательную интеграцию и выводит детей с ОВЗ к более высоким академическим результатам. Занятия по сопровождению учеников с ОВЗ проводятся дополнительно к основным урокам, входят в индивидуальное расписание и имеют определённую периодичность. На примере учеников с нарушениями слуха В. В. Ершова пишет, что занятия должны проходить три раза в неделю по 30–35 минут [3].

Включение сопровождения в массовую «инклюзивную» школу относится и к странам зарубежья: при интеграции дети с ОВЗ получают дополнительную помощь индивидуального характера. Посредством многопрофильной помощи прогрессируют академические результаты учеников и их общее психическое развитие, а также возрастает качество пребывания в массовой школе. Дополнительно, при анализе теоретических работ других стран видно, что сопровождение применительно к инклюзивному образованию разными авторами понимается в двух проекциях. Сопровождение в первом случае — сопроводительная работа

и поддержка самого совместного обучения как инновации в педагогике и образовании, в другом — это непосредственная помощь детям с психофизическими нарушениями по линии их адаптации и благополучного пребывания в массовой школе (второе толкование схоже с тезаурусом российской педагогики — участие в обучении и развитии учеников с ОВЗ).

В сопровождении инклюзивного образования, как самостоятельного педагогического явления, в зарубежной педагогике выделено семь ключевых направлений («столпов»), которые участвуют в оформлении школьной интеграции. Эти направления охватывают различные уровни: от мировоззренческо-социальных основ, которые обосновывают и гарантируют интеграцию в общем образовании, до уровня прикладных технологий, позволяющих обучать детей с ОВЗ/ООП в массовой школе.

Первое направление («столп») — позитивные установки учителей. Гуманистическое профессиональное мировоззрение и принятие инклюзивного образования в качестве положительных изменений в массовой школе направляют работу педагогов к увеличению доли индивидуального подхода и способствуют более разнообразным методам и средствам обучения, при этом обязательно учитываются особые образовательные потребности учеников с ОВЗ. Позиция учителя не должна строиться на установке в отношении детей с ОВЗ как некомпетентных и ограниченных в своих учебных возможностях. Восприятие в парадигме гуманизма — оптимистическая позиция, выражающаяся в признании учебного потенциала у детей с психофизическими отклонениями, и педагогическое содействие им на всех ступенях образования.

Второе направление («столп») — политика в области образования и законодательства. Это направление подразумевает не только принятие интеграционного курса в образовании и создание необходимой нормативно-правовой базы, но их согласованность с международными документами и соотнесение всех действий с интернациональной политикой и общемировыми руководящими принципами.

Третье направление («столп») указывает на необходимость научных исследований, на базе которых строится школьная интеграция и проводится совместное обучение в общеобразовательном классе. Ведущая идея в этом пункте — массовая школа должна подвергаться изменениям для обучения детей с ООП. Также основополагающей проблемой являются не психофизические нарушения у детей, осложняющие их обучение, а организационно-педагогические условия, которые быть созданы в массовой школе для образовательной интеграции.

Четвёртое направление («столп») — гибкая учебная программа и педагогические подходы. В этом направлении концентрируется тезис, что в массовой школе не должна быть единая для всех учеников учебная программа, в рамках которой все дети должны достигать высоких академических результатов. Неуспешность в обучении детей с ОВЗ/ООП является основанием для индивидуального изменения учебной программы в сторону её соответствия когнитивным возможностям учеников.

Пятое направление («столп») заключается в связи школы со внешней социальной средой и вовлечение родителей детей с ОВЗ в интеграционные процессы. Связь инклюзивного образования с внешней средой — понимание школы как части социальной макроструктуры и обеспечение интеграции на всех уровнях (школа, внеурочное время, постшкольный период, имеющий условия для дальнейшей интеграции). Участие родителей заключается в принятии решений относительно формы и места обучения их детей с ОВЗ, в частичном выполнении обучающей функции (особенно для детей младшего возраста), участие родителей в продуктивном диалоге со школой и, в случае необходимости, защита прав своих детей.

Шестое направление («столп») — рефлексивная деятельность педагогов, участвующих в инклюзивном образовании. Введение и использование психологического инструментария для учителей (опросники, анкеты), помогающего выявить и проанализировать собственные профессиональные результаты; далее, на основании полученных выводов, выстраивается личная профессиональная деятельность.

Седьмое направление («столп») — наличие необходимой подготовки и ресурсов у учителей, которые отвечают запросу на организацию совместного обучения. Учителя массовой школы должны обеспечиваться поддержкой и консультативной помощью со стороны иных специалистов для работы с детьми с ОВЗ/ООП [10].

Второе понимание сопровождения, как помощи детям с ОВЗ, предоставляет ориентиры для учебной, коррекционно-восстановительной и развивающей работы в массовой школе. В зарубежных научных источниках представлено несколько систематизаций, раскрывающих сущность и содержание сопровождения. Одна из них раскрывает тип помощи, который получают дети с ОВЗ в массовой школе; все виды помощи направлены на наиболее эффективную образовательную интеграцию.

К типам педагогической и дефектологической помощи относятся аккомодация, модификация и коррекционная работа. Аккомодация заключается в индивидуализации способов обучения, посредством которых ученики с ОВЗ получают учебный материал и выполняют учебные задания. При этом учебная программа, по которой обучаются дети с ОВЗ, остаётся неизменной, т. е. обучение происходит по общеобразовательной программе для массовой школы. Модификация — содействие в виде изменений в содержании образования и учебной программе. Этот вид сопровождения применяется к ученикам с ОВЗ, имеющим сниженные интеллектуальные способности и вследствие этого ограниченными в учебной деятельности. Для детей этой группы неприменимы образовательные цели и ожидания, присущие обучению здоровых детей. Сопровождение посредством модификации позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут и проводить обучение по индивидуальной учебной программе, которая соотносится с учебными возможностями учеников. Коррекционная работа — сопровождение в виде индивидуальных занятий, направленных на разрешение учебных проблем ребёнка (неуспеваемости или низкой успеваемости) и на устранение/уменьшение дефектов в физической и психической сферах. Коррекционные занятия прописываются в индивидуальных образовательных планах де-

тей с ОВЗ и (в случае их необходимости) являются обязательным компонентом при планировании и проведении всего образовательного процесса [9].

Наряду с видами помощи, которые оказывается детям с ОВЗ в массовой школе, существует иная систематизация, в которой отражены доля специального обучения и функции дополнительного педагога (из системы специального образования). В этой системе выделяются: обучение в общеобразовательном классе с непрямой поддержкой, обучение в общеобразовательном классе с ресурсной помощью, обучение в общеобразовательном классе с поддержкой ассистента, сочетание обучения в общеобразовательном и специальном классах внутри массовой школы, обучение в специальном классе на базе массовой школы [9].

Обучение в общеобразовательном классе с непрямой поддержкой — тип обучения, при котором основной учитель получает консультативную помощь от педагога системы специального образования (дефектолога) и на этом основании выстраивает обучение детей с ОВЗ. При таком сопровождении ученики с ОВЗ полностью интегрированы в общеобразовательный класс и включены в аналогичную со здоровыми детьми учебную деятельность.

Относительно «непрямого» сопровождения можно заключить, что при интеграции детей с ОВЗ/ООП этот вид работы актуален и востребован в общеобразовательной школе инклюзивного типа. В педагогике и образовании ряда стран представлены консультативные формы, в рамках которых учителя массовой школы получают поддержку со стороны педагогов-дефектологов и тем самым могут проводить и общее, и специальное (коррекционное) обучение. Такая опосредованная помощь ученикам с ОВЗ, заключающаяся не в психолого-педагогической работе с ними, а в повышении квалификации учителей общего образования, встраивается в общую стратегию прикладной инклюзии. Этим добавляются ресурсы по индивидуализации обучения и для удовлетворения особых образовательных потребностей; следовательно, более эффективно проводится учебная интеграция.

Обучение в общеобразовательном классе с ресурсной помощью — интеграция учеников с ОВЗ в общеобразовательный класс, при которой предусмотрены персональная помощь и построение учебной деятельности в соответствии с индивидуальным подходом. В индивидуальном подходе могут быть представлены методы общей и специальной педагогики, что позволяет создавать наиболее оптимальную учебную среду для учеников с ОВЗ/ООП. Обучение в общеобразовательном классе с поддержкой ассистента — сочетание совместного со здоровыми детьми обучения и индивидуальных занятий с ассистентом. Сочетание обучения в общеобразовательном и специальных классах внутри массовой школы — организационная форма, в рамках которой дети с ОВЗ обучаются в специальном классе (с соответствующей учебной программой и методами обучения) и одновременно интегрируются в общеобразовательный класс (не менее 50% от общего учебного времени дети с ОВЗ проводят со здоровыми соучениками). Обучение в специальном классе на базе массовой школы — постоянное обучение отдельно от здоровых детей (интеграция происходит во внеурочное время); обучение ведётся педагогом системы образования, используются специальная (коррекционная) учебная программа и методы специальной педагогики, с детьми проводятся занятия коррекционно-развивающей направленности [9].

Как отдельный вопрос сопровождения в иностранных источниках о теории и практике инклюзии рассматриваются роль и функции второго педагога, участвующего в образовательном процессе для детей с ОВЗ/ООП (кратко по этому вопросу было сказано выше при исследовании форм сопровождения). Этот сегмент сопровождения имеет достаточное значение: для интегрированных в общеобразовательный класс детей должны предоставляться адаптированное обучение и/или помощь специальной направленности. В свою очередь, условие по специальному обучению и коррекционной помощи предполагает разделение функций между основным и дополнительным учителем, который на индивидуальной основе проводит обучение и сопровождает учеников с ОВЗ, основываясь на специальной педагогике и дефектологии. В зарубежной педагогической ли-

тературе называются три формы, в которых педагог системы специального образования участвует в совместном обучении. (Эта систематизация отчасти сопряжена с соотношением общего и специального обучения в массовой школе и с организационно-педагогическими формами для детей с ОВЗ. Показывает, как соотносятся обучение массовой школы и специальное (коррекционное) обучение.)

Первая форма — индивидуальная работа педагога системы специального образования. Она проводится внутри общеобразовательного класса и, следовательно, сохраняется полная интеграция. Но относительно этой формы существует ряд опасений и предостережений: обучение ребёнка с ОВЗ исключительно педагогом-дефектологом и индивидуальная работа (без возможности включаться в общую учебную деятельность класса) может выступать фактором сегрегации, создавая внутри общеобразовательного класса раздельное обучение и противопоставление здоровых учеников и учеников с ОВЗ.

Вторая форма — работа с педагогом-дефектологом на базе малых групп, которые также создаются внутри общеобразовательного класса. Данная форма признаётся более психологически благоприятной, т. к. ученики с ОВЗ/ООП, будучи образовательно разделёнными со здоровыми учениками, имеют свою учебную группу и общую с некоторыми детьми учебную деятельность.

Третья форма — работа основного учителя общеобразовательного класса с использованием специальных технологий и методик. Обучение детей с ОВЗ сочетает общую и специальную педагогику, здоровые дети и дети с ОВЗ по возможности включаются в общую учебную деятельность. Такой формат обучения признан наиболее оптимальной формой, не имеющей препятствий для интеграции учеников, различающихся по психофизическому развитию и способностям к обучению [11].

При обобщении всех исследований подтверждается тезис о сопровождении как о значимом, неотъемлемом факторе инклюзивного образования. Множество патологий и различные образовательные трудности

у детей с ОВЗ требуют разных форм специализированной помощи, в рамках которой обеспечиваются их должное развитие и обучение в массовой школе, достигаются при этом положительные результаты. Дополнительным аргументом, подтверждающим значимость психолого-педагогического сопровождения, является единство позиций в российской и зарубежной педагогике, исследующей и раскрывающей организационно-педагогические условия инклюзивного образования.

В соответствии с теоретическими и прикладными работами, включение сопровождения в число значимых условий инклюзии поставило вопрос об осмыслении этого педагогического феномена с точки зрения его структуры и содержания. Сопровождение в общей схеме инклюзивного образования было определено для массовой школы как обязательная мера при организации совместного обучения. В настоящее время сопровождение, как одно из организационно-педагогических условий инклюзивного образования, наравне с индивидуализацией обучения, позволяет реализовывать индивидуальный подход к каждому ученику, у которого имеются физические или психические нарушения. Следовательно, исходя из массива исследований, может быть сделан вывод: различные виды помощи способствуют более успешной интеграции, и все процессы в системе общего образования становятся более согласованными с психофизическими и образовательными особенностями детей с ОВЗ. □

Список использованных источников:

1. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе: Авт. дисс... канд. пед. наук. Кострома, 2004.
2. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология», редкол. Алехина С. В. и др. М.: МГППУ, 2011. 244 с.
3. Ершова В. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в процессе инклюзивного образования / Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология», редкол. Алехина С. В. и др. М.: МГППУ, 2011. 244 с.
4. 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.
5. Москаленко И. В. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ как условие качества инклюзивного образования / V Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность» / гл. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, 2019. 488 с.
6. Организация психолого-педагогического сопровождения деятельности воспитателя инклюзивной группы: URL: <http://www.kazedu.kz/>
7. Орлова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. URL: soiro.ru/sites/default/files/departments/orlova_e...
8. Bartoc B. Kształcenie integracyjne, jako jedne z form edukacji alternatywnych. URL: edukator.org.pl/2003a/integracyjne/integracyjne.html
9. How do special needs schools support students? The different types of special needs support offered by private schools. URL: <https://www.masters-in-special-education.com/50-best-private-special-needs-schools/>
10. Loreman T. Seven pillars of support for inclusive education. Moving from "Why?" to "How?" // International journal of whole schooling vol. 3, no. 2, 2007. URL: https://www.researchgate.net/publication/236029238_Seven_pillars_of_support_for_inclusive_education_Moving_from_Why_to_How
11. Medycska M. Modele kształcenia integracyjnego w Polsce i na świecie. URL: www.sp1.miasto.zgierz.pl/modele.doc
12. Pérez J. S., Llanos M. N., Muntaner Guasp J. J. Inclusive practices: the role of the support teacher // Aula abierta. 2017. Vol. 46. № 2.

References:

1. Burykina N. M. Sotsial'no-pedagogicheskaja podderzhka uchashchisja s osobymi problemami v obscheobrazovatel'noj shkole: Avt. diss... kand. ped. nauk. Kostroma, 2004.
2. Bryzgalova S. O., Zak G. G. Inkluzivnoe obrazovanie: mezhdunarodnyj opyt, sovremennye tendentsii // Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija», redkol. Alehina S. V. i dr. M.: MGPPU, 2011. 244 s.
3. Ershova V. V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s narushenijami sluha v protsesse inkluzivnogo obrazovanija / Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija», redkol. Alehina S. V. i dr. M.: MGPPU, 2011. 244 s.
4. Integrirванное i inkluzivnoe obučenie v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Innovatsionnyj opyt / avt.-sost. A. A. Naumova, V. R. Sokolova, A. N. Sedegova. — Volgograd: Uchitel', 2012. — 147 s.

5. *Moskalenko I. V.* Nepreryvnost' psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija obuchajuschihsja s OVZ kak uslovie kachestva inkluzivnogo obrazovanija / V Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferentsija «Inkluzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost'» / gl. red. S. V. Alehina. M.: MGPPU, 2019. 488 s.
6. Organizatsija psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija dejatel'nosti vospitatelja inkluzivnoj grupy: URL: <http://www.kazedu.kz/>
7. *Orlova E. V.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obrazovanija. URL: soiro.ru/sites/default/files/departments/orlova_e...
8. *Bartoc B.* Ksztaczenie integracyjne, jako jedne z forma edukacji alternatywej. URL: edukator.org.pl/2003a/integracyjne/integracyjne.html
9. How do special needs schools support students? The different types of special needs support offered by private schools. URL: <https://www.masters-in-special-education.com/50-best-private-special-needs-schools/>
10. *Loreman T.* Seven pillars of support for inclusive education. Moving from "Why?" to "How?"// International journal of whole schooling vol. 3, no. 2, 2007. URL: https://www.researchgate.net/publication/236029238_Seven_pillars_of_support_for_inclusive_education_Moving_from_Why_to_How
11. *Medycska M.* Modele ksztaczenia integracyjnego w Polsce i na świecie. URL: www.sp1.miasto.zgierz.pl/modele.doc
12. *Pérez J. S., Llanos M. N., Muntaner Guasp J. J.* Inclusive practices: the role of the support teacher // Aula abierta. 2017. Vol. 46. № 2.