

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЫ

*И. В. Журлова, Ю.Н. Усова
Республика Беларусь*

В статье раскрываются сущностные характеристики (концептуальные принципы, методологические подходы, организационные основы) инклюзивного образования. На основе гетерогенности образовательной среды авторами определяются типологические группы обучающихся в современном учреждении образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, особые образовательные потребности, гетерогенность образовательной среды, типологические группы обучающихся.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AS ADAPTIVE SYSTEM OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF HETEROGENEOUS ENVIRONMENT

The article reveals the essential characteristics (conceptual principles, methodological approaches, organizational bases) of inclusive education. Based on the heterogeneity of the educational environment, the authors define typological groups of students in a modern educational institution.

Keywords: *inclusive education, integrated education, special educational needs, heterogeneity of the educational environment, typological students' groups*

На современном этапе переход к инклюзивной модели образования является одной из важнейших задач мировой образовательной политики в течение нескольких последних десятилетий.

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех обучающихся в плане приспособления к их различным нуждам [1].

Следует отметить, что активное использование термина «инклюзивное образование» как в отечественном, так и в Российском научном пространстве начинается только в начале XXI века. Это было обусловлено введением названного понятия Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) [2] и принятием Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.). Оба эти документа сыграли ведущую роль в международной образовательной политике, так как они выражали не просто признание гетерогенности общества и различие культур, но и изменение отношения мирового сообщества к этому разнообразию – осознание его ценности, неповторимости, уникальности, а также естественности различий между людьми.

Однако длительное время образовательная практика в аспекте инклюзии обращала в большей мере внимание на включение в образовательный процесс

такой категории, как учащиеся-инвалиды и учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР). Проблема интегрированного обучения детей с ОПФР рассматривалась в 40-е годы XX в. в Англии, Германии, Дании; в 60-е годы XX в. – в скандинавских странах, США и Японии. Такой подход нашел широкое отражение в работах как зарубежных, так и отечественных ученых и педагогов-практиков [3].

Так, в 1962 г. в США М. Reynolds опубликовал программу специального образования, ориентированную на включение как можно большего количества детей с особенностями развития в общее образование [4]. В 1970 г. Е. Deno разработал модель под названием «Каскад», предлагающую систему мер социально-педагогической поддержки, направленной на включение учащихся с особенностями развития в общепедагогический процесс – «общий поток» (mainstream) [5]. Таким образом, появилась организационная структура интегрированного образования и соответствующий ей термин «мейнстриминг», который получил широкое распространение в России и Беларуси в 1990 гг.

Постепенно в образовательной политике США и Европы укрепилось несколько подходов: расширение доступа к образованию (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion). *Мейнстриминг* предполагает, что дети с особенностями психофизического развития общаются со сверстниками в процессе различных досуговых мероприятий, программ. *Интеграция* означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение, или *инклюзия* предполагала включение детей с ОПФР в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ, что требовало реформирования школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Таким образом, в девяностые годы прошлого столетия стало развиваться направление в образовательной сфере, которое было связано с новым взглядом на обучение и воспитание детей-инвалидов – «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход» [6].

Отметим, в чем заключается отличие термина «инклюзивное образование» от термина «интегрированное обучение».

Интеграция (лат. integer – целый) в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение учащихся с ОПФР в условиях, максимально приближенных к обычной среде с наименьшими ограничениями [7].

Инклюзия – это реформирование учебных заведений и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения обучающихся [8].

Н.Н. Малофеев расширяет этот термин, указывая, что инклюзия обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении физических, психологических или иных барьеров и при условии наличия компетентных педагогов, а также соответствующего методического и технического оснащения [9].

В свою очередь, А.Н. Коноплева полагает, что не следует акцентировать внимание на терминологических несовпадениях, рассматривая интегрированное обучение и инклюзию в противопоставлении и строгой дифференциации. По ее мнению, в ряде европейских стран, в том числе в Республике Беларусь, термин «интегрированное обучение» используется в широком значении: как интегрированное, так и инклюзивное образование, в то время как последний термин широко используется в англоязычных странах [7].

Проводя семантический анализ терминов «интеграция» и «инклюзия», О.Н. Ертанова отмечает, что в русском языке термин «интеграция» означает процесс взаимного приспособления и объединения и несет в себе смысл, заложенный на Западе в термин «включение». И, наоборот, в русском языке слово «включение» означает присоединение, а также инородную частицу, вкрапление и по смыслу соответствует иностранному термину «интеграция» [10].

Вместе с тем, инклюзивное образование считают логическим продолжением идей интегрированного обучения, предшествовавшего инклюзии хронологически, идеологически и технологически. Интеграция означает приведение потребностей учащихся с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной. Другими словами, *интеграция предполагает адаптацию обучающегося к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям лиц с особенностями развития* [10].

Сегодня инклюзивное образование основывается на идеях, пропагандирующих равноправие и признающих, что все обучающиеся – индивидуумы с различными потребностями в обучении. В этой связи инклюзивное образование разрабатывает более гибкий подход к преподаванию и обучению, который базируется на следующих восьми концептуальных принципах:

- каждый человек имеет ценность вне зависимости от личных достижений и способностей;
 - каждый человек имеет чувства и способен мыслить;
 - каждый человек имеет право и должен быть услышанным, также каждый имеет право на общение;
 - настоящее образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
 - каждый человек нуждается в дружеских отношениях со сверстниками и их поддержке;
 - для каждого обучающегося достижение прогресса заключается в том, что он может, а не в том, что ему не удастся;
 - формированию всесторонней личности способствует разнообразие среды
- [11].

В современном обществе возрастает понимание значимости человека как наивысшей ценности. Документы Организации Объединенных Наций (ООН), отделение ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), практический опыт стран Европы, где инклюзивное образование достигло высокого уровня, ориентированы на достаточно широкую смысловую формулировку сущности инклюзивного образования, что в свою очередь

позволяет выделить следующие группы лиц, относящихся к образовательной инклюзии и подтверждающие феномен гетерогенности образовательной среды:

- ✓ инвалиды, а также лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями;
- ✓ представители этнических меньшинств;
- ✓ лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях;
- ✓ маргинальные слои общества, в том числе ВИЧ-инфицированные;
- ✓ мигранты;
- ✓ студенты-иностранцы;
- ✓ одаренные личности и другие группы.

Феномен гетерогенности является сегодня одним из значимых понятий в социальной политике и образовании Европы на современном этапе. Гетерогенная группа – психотерапевтическая группа, укомплектованная неоднородным составом участников по одному или нескольким признакам. В настоящее время гетерогенные группы людей, имеющие тенденцию к росту, представляют разнородную группу, включающую в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами, подчиненными какому-либо общему смыслу и находящимися во всесторонней зависимости друг от друга. Гетерогенную группу обучающихся можно рассматривать как общность обучающихся совместно и отличающихся по интеллектуальным, физическим, психическим, гендерным, религиозным, возрастным, социальным и иным признакам (И.В. Журлова) [12].

Исходя из этого, в условиях гетерогенности образовательной среды учреждения высшего образования мы можем выделить следующие типологические группы обучающихся:

- а) на основе языковой культуры – студенты русскоговорящие, говорящие на белорусском языке и говорящие на иностранном языке;
- б) на основе религиозной ментальности – студенты православной веры, католической веры и мусульмане;
- в) на основе учебной успеваемости – студенты, демонстрирующие различные уровни успеваемости в соответствии с 10-балльной системой оценивания знаний и умений, принятой в Республике Беларусь;
- г) на основе социального благополучия – студенты, имеющие социально позитивный статус, имеющие маргинальный статус и имеющие социально негативный статус, определяющий их аморальный образ жизни и девиантное поведение;
- д) на основе возможностей здоровья – студенты, показатели здоровья которых находятся в пределах нормы, студенты с особенностями психофизического развития (ОПФР), студенты с инвалидностью и/или с ОПФР [12].

Таким образом, можно говорить о понимании инклюзии в двух смыслах – узком и широком. Заметим, что в этом случае понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование», обозначающие процессы, рассматриваются как синонимы.

В «узком» смысле инклюзия (инклюзивное образование) (Inclusif–включающий в себя, Include – заключаю, включаю, вовлекаю) трактуется как один из процессов трансформации образования, касающийся определенной категории обучающихся – лиц с инвалидностью и/или с ОПФР и основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум.

«Широкий» смысл инклюзии заключается в том, что инклюзивное образование – это более гибкий подход к обучению, уникальный процесс доступного образования для каждого, в котором ликвидированы барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и созданы условия для самораскрытия потенциалов человека (Д.З. Ахметова) [1].

Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого учащегося в академической и социальной жизни учреждения образования, а также процессом снижения степени изоляции учащихся. Инклюзия призывает к реструктуризации культуры любого учреждения образования, ее правил и внутренних норм и практик для полного принятия всего многообразия учеников с их личными особенностями и потребностями. Она непосредственно касается всех учащихся, а не только особенно уязвимых категорий, таких как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; при этом она ориентирована не только на учеников, но и на других субъектов образовательного процесса (учителей, родителей). В связи с этим многообразие и непохожесть учащихся друг на друга видится не проблемой, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

Отсюда инклюзия в широком смысле – это создание в группе условий, которые диктуются содержанием и методами обучения для полной включенности каждого; это способность коллектива или сообщества брать на себя ответственность и способствовать решению проблем, проистекающих из особенностей исходных данных ученика [13].

Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического). Итог – гармонически развитая личность, не дистанцирующая себя от общества и не чувствующая отчуждения, способная к самостоятельной и полноправной жизни в обществе.

В современных исследованиях общенаучный методологический уровень инклюзии в образовании представлен совокупностью следующих подходов.

Системный подход подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «инклюзивная школа – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная жизнедеятельность». Каждая из обозначенных составляющих, естественно, также представляется сложной системой, которая подчиняется синергетическим законам и принципам.

Синергетический подход применяется в качестве общенаучного основания инклюзии, продолжая и развивая системный. Синергетическими признаками инклюзии выступают следующие принципы:

– принцип субъектности познающего сознания, позиция исследователя заставляет по-новому осмыслить статус действующих лиц инклюзивного процесса, обучаемый и педагог являются активными субъектами инклюзивного образования;

– принцип дополнительности, смысл которого в том, что противоположности как основа развития устраняются не посредством снятия, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты прежних противоположностей; развитие в синергетике понимается как самоактуализация имеющихся потенциальных возможностей системы, а не как наведение порядка извне. И в этом смысле задача инклюзии – активизировать внутренний потенциал личности;

– принцип нелинейности развития личности – формирование личности происходит с учетом множественности вариантов и сценариев развития;

– принцип признания самоценности каждой личности – с позиции синергетики, личность есть открытая возможность;

– принцип флуктуации (отклонения) – любая функционирующая система не является стабильной, в ней неизбежно накапливаются отклонения, которые ведут к хаосу и могут даже вызвать её распад; процесс осознания самого себя в инклюзивном пространстве приводит к «порядку через флуктуацию» [11].

Парадигмальный подход означает, что целевые, содержательные, процессуальные характеристики инклюзивных процессов должны разрабатываться в соответствии с целостным концептуальным представлением о сущностных чертах общенаучной синергетической парадигмы, а также личностно-ориентированного, системно-деятельностного обучения и гуманистической парадигмы, означающей ориентацию всего научного поиска на человека.

Акмеологический подход как методологическая основа инклюзии подразумевает достижение каждым участником инклюзивного процесса наивысшей «вершины» в развитии своего личностного потенциала и самоактуализации.

Аксиологический подход выступает фундаментом инклюзии и социальной интеграции в целом. Педагогическая аксиология в свою очередь является междисциплинарной областью знания, рассматривающей образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности [14].

Командный подход акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых. Он дополняется *кондуктивным подходом*, подключающим семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности нетипичного учащегося в среду обучения.

Здесь следует отметить, что инклюзивное образование по своей сути демократично, оно дает возможность учащимся развиваться с учетом их индивидуальных характеристик и особенностей, при этом религиозный, национальный, брачный, социальный, образовательный статусы родителей учащихся не влияют на эффективность получения обучающимися образовательных услуг, а только являются теми характеристиками, которые следует учитывать педагогам, выстраивая стратегию взаимодействия

с различными гетерогенными группами обучающихся, обусловленными этими статусами.

Средовой подход производит анализ окружающей среды и ее влияния на то, чего достигает нетипичный учащийся в процессе обучения.

Индивидуальный подход к каждому участнику инклюзии обеспечивается личностью преподавателя, выстраивающего методiku и стратегию прогрессивного обучения. Подход к обучаемым исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. Индивидуально гибкий подход к личности обучаемого тесно связан с личностно-ориентированным и креативным (творческим) подходом [15].

Креативный подход к взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного процесса создает общность всей группы в процессе совместной социокультурной деятельности. Человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой. Каждый человек осуществляет собственное творчество, проявляя умение продуктивного самосознания, умения сохранять стабильность, поддерживая гармонию душевного и телесного, чувственного и рационального. Благодаря этому, каждый человек способен к саморазвитию и может реализовать все свои потенции, став истинным и полноправным членом общества. Идеи философской антропологии о человеке как духовном существе, осознающем, учитывающем, преодолевающим витальную и социальную заданность, а потому свободном, открытом миру, возможностям развития, способном к поиску своего призвания, осмыслению своего бытия, к самоопределению (индивидуальному выбору), самореализации, приняты сегодня в качестве методологической основы инклюзивной педагогики [16].

Процесс перехода к инклюзивному образованию – это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех обучающихся в учебном процессе и жизни учреждения образования. При этом актуальным становится создание системы критериев для анализа и оценки происходящих инклюзивных процессов.

Английский автор Тони Бут [17] предлагает три взаимосвязанных направления реализации инклюзии в учреждении образования. По каждому направлению выделяется ряд критериев – индикаторов, которые позволяют проводить оценку уровня внедрения инклюзии в учреждении.

Для определения показателей (индикаторов) может применяться подход, включающий оценку среды образовательного учреждения по трем направлениям: уровень доступности образования, деятельность коллектива по созданию инклюзивной культуры и степень реализации инклюзивной практики. В свою очередь каждое направление может быть представлено рядом показателей (индикаторов):

1. *Доступность образования.* Однако необходимо отметить, что наличие в образовательном учреждении специальных средств, облегчающих передвижение, не означает, что оно является инклюзивным. Не менее важным является готовность и способность всех участников образовательного пространства к взаимодействию, принятие принципов и ценностей инклюзивного образования.

2. *Создание инклюзивной культуры* основывается на позициях:

✓ принятие принципов и ценностей инклюзивного образования;

- ✓ проведение для педагогов тренингов по инклюзивной практике;
- ✓ сотрудничество и кооперация: командное взаимодействие участников инклюзивного образования;
- ✓ организация системы оказания консультативной помощи специалистам учреждения образования, и, прежде всего, – не имеющим специального образования;
- ✓ систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования;
- ✓ проведение для учащихся системы тренингов по формированию толерантности;
- ✓ проведение тренингов межличностного взаимодействия по гармонизации взаимоотношений в коллективе.

3. Развитие инклюзивной практики. Это направление подразумевает включение учащихся с особыми образовательными потребностями в учебный процесс, что достигается созданием учителем условий для активного участия каждого учащегося в учебной деятельности во время урока, организацией атмосферы сотрудничества.

Необходимо отметить, что только комплексная деятельность учреждения образования по реализации всех трех направлений обеспечивает создание инклюзивного образовательного пространства. Используя предложенные критерии, учреждение образования может разрабатывать индивидуальные программы реализации инклюзивного образования.

В аспекте названной проблемы значимыми для нас являются взгляды С.О. Брызгаловой и Г.Г. Зак, которые в своей работе заявляют, что концепция инклюзивного образования предполагает существенные изменения в системе не только среднего, но и профессионального, и дополнительного образования («образование для всех»). По их мнению, инклюзивное образование – образование, которое каждому обучающемуся, несмотря на имеющиеся у него физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые, культурные и другие различия, предоставляет возможность быть включенным в общий процесс обучения и воспитания, что будет содействовать его социализации и позволит в будущем стать равноправным членом общества, снизив риски его сегрегации и изоляции. Идеология инклюзивного образования, по мнению авторов, основывается на обеспечении равного отношения ко всем людям, но, в то же время, предусматривает адаптацию среды и создание компенсирующих условий для развития [18].

В целом, значительная часть специалистов, работающих с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, выступают за преемственность и непрерывность в образовании: «начальное – среднее – профессиональное – высшее образование». В этом случае обучающийся с особыми потребностями постоянно находится в системе социальных отношений и связей, которые по мере возрастания ступеней его развития будут расширяться и углубляться. Эффективность непрерывного инклюзивного образования возможна только при условии сотрудничества всех образовательных учреждений, способных осуществить на практике системный подход к проблеме инклюзии.

Важным условием эффективности реализации инклюзивного образования является *разработка в стране соответствующей нормативно-правовой базы*. На сегодняшний день среди стран с наиболее развитым нормативно-правовым обеспечением, материально-технической и научно-методической базой инклюзивного образования можно выделить США, Данию, Исландию, Нидерланды, Норвегию, Испанию, Германию, Швецию и Великобританию.

В Республике Беларусь все усилия по реализации идей инклюзивного образования также подкреплены нормативно-правовой базой, отражающей права и обязанности участников образовательного процесса. Наиболее важные из них: Конституция Республики Беларусь, Закон Республики Беларусь «О правах ребёнка»; Закон РБ «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь»; Закон РБ «О языках в Республике Беларусь»; Кодекс Республики Беларусь об образовании; Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608) и другие.

Однако в Беларуси инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и неустойчива. Это обусловлено тем, что система инклюзивного образования находится на стадии формирования. Ее отличительной чертой является то, что все усилия направлены на обучающихся-инвалидов и/или обучающихся с ОПФР, а потребности остальных категорий обучающихся, таких как обучающиеся из числа мигрантов и беженцев; обучающиеся из семей представителей различных религиозных конфессий; обучающиеся из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т. д.); обучающиеся, одаренные в интеллектуальной, спортивной и творческой сферах деятельности; обучающиеся с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении; подростки и молодежь, принадлежащие различным молодежным субкультурам не учитываются в полной мере, а также не разработаны в достаточной мере программы и методики для работы с данными группами учащихся в условиях гетерогенности образовательной среды.

Еще одна проблема, затрудняющая внедрение инклюзивных форм образования, связана с проблемами кадрового обеспечения. Инклюзивное обучение требует подготовки соответствующих специалистов. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении преподавателей. В связи с этим вопросы подготовки будущего учителя к работе со школьниками с различными образовательными потребностями также получили сегодня отражение в исследованиях и публикациях современных, как российских (Т.В. Башкирева, Л.М. Волосникова, И.А. Донина, Е.М. Карпова, Т.В. Тимохина, И.М. Яковлева и др.), так и украинских (О.И. Гуренко, Н.А. Йохна, Л.И. Казанцева и др.), и белорусских (С.В. Алехина, С.Е. Гайдукевич, И.В. Журлова, А.М. Змушко, А.П. Сманцер, О.В. Стрелкова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк и др.) ученых.

Представленное исследование генезиса идей инклюзивного образования и анализ его методологических оснований позволяет рассматривать его как феномен предельно доступного образования для каждого в различных

образовательных учреждениях, реализацию процесса обучения с постановкой перед каждым обучающимся адекватных его возможностям целей, ликвидацию различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала в процессе развития и социализации с учетом имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других особенностей.

Список использованных источников

1. Ахметова, Д.З. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 256 с.

2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс] // Пермский региональный правозащитный центр. – Режим доступа: http://www.prpc.ru/ds/ds_02.shtml (дата обращения: 11.12.2016).

3. Винзер, М. От интеграции к инклюзии: история специального образования в XX веке / М. Винзер // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 9–20.

4. Reynolds, M. A framework for considering some issues in special education // Exceptional children. – 1962. – № 28. – P. 367–370.

5. Deno, E. Special education as developmental capital // Exceptional children. – 1970. – № 54 (2). – P. 229–237.

6. Инклюзивное образование – путь в будущее. Общий обзор 48-й сессии МКО, Женева, Швейцария [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian.pdf. – Дата доступа: 15.12.2016.

7. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева. – Минск: НИО, 2003. – 232 с.

8. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во СГУ. – 2002. – С. 15–21.

9. Малофеев, Н.Н. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 22–29.

10. Ертанова, О.Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики / О.Н. Ертанова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20–22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет. – 2011. – С. 17–18.

11. Наумов, А.А. Концептуальные основания инклюзивной образовательной среды / А.А. Наумов // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт: материалы Всеросс. науч. конф. 20–21 марта 2014 г. / под ред. О.В. Лебедевой. – Киров: Изд-во «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 327 с. (С. 135–138).

12. Журлова, И.В. Критерии многообразия и типологические группы учащихся в образовательной среде / И.В. Журлова // Багатоманітність культур як педагогічна